

Albers, Timm

Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2009, 282 S. - (Klinkhardt forschung)



Quellenangabe/ Reference:

Albers, Timm: Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2009, 282 S. - (Klinkhardt forschung) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-19880 - DOI: 10.25656/01:1988

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-19880>

<https://doi.org/10.25656/01:1988>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ALBERS
SPRACHE UND INTERAKTION
IM KINDERGARTEN

**SPRACHE UND INTERAKTION
IM KINDERGARTEN**
Eine quantitativ-qualitative Analyse
der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen
von drei- bis sechsjährigen Kindern

von
Timm Albers

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2009



Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2009.5.1. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Titelfoto: © Stephanie Hofschlaeger / PIXELIO.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2009.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN: 978-3-7815-1682-3

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	8
1.1 Bildungspolitische Relevanz der Thematik	8
1.2 Entscheidung über Sprachfördermaßnahmen	9
1.3 Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit	11
1.4 Forschungsdesign	13
 2 Spracherwerbsspezifische Theoriebildung	 16
2.1 Erklärungsmodelle: Unterschiede und Gemeinsamkeiten	17
2.1.1 Nativistische Modellbildung	17
2.1.2 Kognitivistische Modellbildung	18
2.1.3 Sozial-interaktionistische Modellbildung	19
2.1.4 Emergenzmodell von Spracherwerb	20
 3 Erstspracherwerbsverlauf im Vorschulalter	 22
3.1 Vorausläuferfähigkeiten	23
3.1.1 Sprachelevante Operationen der Wahrnehmung	24
3.1.2 Sprachelevante Operationen der sozialen Kognition	25
3.1.3 Sprachelevante Operationen der Kognition	27
3.2 Semantisch-lexikalische Entwicklung	28
3.2.1 Semantische Merkmalstheorie oder Begriffsorientierung?	30
3.2.2 Begriff, Wort, Bedeutung	30
3.2.3 Semantik und Lexikon im Kontext der phonologischen Entwicklung	31
3.2.4 Über- und Untergeneralisierungen	32
3.2.5 Vokabular und Kategorisierung	34
3.2.6 Constraints-Hypothesen	35
3.2.7 Der ‚Vocabulary Spurt‘	37
3.3 Erwerb morphologisch-syntaktischer Regeln	39
3.3.1 Sensitivität gegenüber grammatischen Strukturen	41
3.3.2 Produktion grammatischer Strukturen	42
3.3.3 Zusammenfassung und Konsequenzen	51
3.4 Pragmatik und Kommunikation	54
3.4.1 Kommunikation und Triangulierung	56
3.4.2 Spielverhalten mit Symbolcharakter	57
3.5 Bedeutung der sozialen Umwelt für den Spracherwerb im Vorschulalter	58
3.5.1 Bedeutung der Peer-Group	59
3.5.2 Bedeutung der (pädagogischen) Bezugspersonen	64

4	Besonderheiten des Zweitspracherwerbs	72
4.1	Zur Terminologie	73
4.2	Theorien des Zweitspracherwerbs	75
4.2.1	Kontrastiv-Hypothese.....	77
4.2.2	Identitäts-Hypothese.....	78
4.2.3	Interlanguage-Hypothese.....	78
4.2.4	Interdependenz- und Schwellenniveau-Hypothese	78
4.2.5	UG-basierter Ansatz	80
4.2.6	Verarbeitbarkeits-Ansatz.....	80
4.2.7	Funktionalistischer Ansatz	82
4.3	Bedingungen für den erfolgreichen L2-Erwerb	85
5	Zusammenfassung und Ableitung der Forschungsfragen	87
5.1	Sprache im Kindergarten	87
5.2	Bedingungen des Spracherwerbs	89
5.3	Zur theoriegeleiteten Begründung der Fragestellungen.....	90
5.4	Forschungsleitende Erwartungen und Fragestellungen	91
6	Methodisches Vorgehen	93
6.1	Quantitative Untersuchung	94
6.1.1	Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV).....	94
6.2	Qualitative Untersuchung	96
6.2.1	Formen der Beobachtung	96
6.2.2	Beobachtung im pädagogischen Kontext	98
6.2.3	Teilnehmende Beobachtung: Zur Begründung der Methodik.....	99
6.2.4	Bedingungen des Forschungsprozesses.....	101
6.2.5	Linguistische Gesprächsanalyse.....	103
6.2.6	Spracherwerbsspezifische Gesprächsanalyse.....	112
6.2.7	Transkriptionsverfahren: HIAT in EXMARaLDA	113
6.3	Feldzugang.....	115
6.3.1	Beschreibung der Kindertageseinrichtungen.....	117
7	Ergebnisse und Diskussion.....	121
7.1	Auswertung der quantitativen Datenerhebung.....	121
7.1.1	Deskriptive Daten: Häufigkeiten.....	121
7.1.2	Deskriptive Daten: Mittelwerte	126
7.1.3	Induktive Daten: Varianzanalysen mit Messwiederholung.....	129
7.1.4	Zusammenfassung der quantitativen Datenerhebung.....	132
7.2	Auswertung der qualitativen Datenerhebung.....	133
7.2.1	Sprach- und Gesprächsprofile der Kinder	134

7.2.2 Sprachverhalten der pädagogischen Fachkräfte	228
7.2.3 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	257
8 Fazit und Ausblick	264
9 Literaturverzeichnis	270
10 Abbildungen	281

1 Einleitung

1.1 Bildungspolitische Relevanz der Thematik

Sprachliche Fähigkeiten nehmen eine zentrale Rolle für schulische Bildungsprozesse ein. Diese Erkenntnis erhält spätestens seit bekannt werden der Ergebnisse aus den internationalen Schulleistungsvergleichen zunehmenden Stellenwert in der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion.

Das Programme for International Student Assessment PISA der OECD (vgl. Prenzel et al. 2003) deckte deutliche Mängel im Leistungsvermögen in der untersuchten Gruppe der 15-Jährigen bei den Basisfähigkeiten Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung sowie im Bereich der Fächer übergreifenden Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen auf. Insgesamt stellte sich dabei heraus, dass schulexterne Faktoren die gemessenen Kompetenzen in entscheidender Weise beeinflussen: „Die Schulleistungsuntersuchungen haben Kinder aus ‚bildungsfernen Schichten‘ bzw. mit Migrationshintergrund als ‚Risikogruppe‘ identifiziert, deren Ergebnisse befürchten lassen, dass diese auch im weiteren Lebenslauf den Anschluss an Ausbildung und Beruf, an Teilhabe und sozialer Integration verlieren“ (Rauschenbach 2005, 3). In kaum einem anderen Land ist das Leistungsvermögen der Jugendlichen so stark vom sozioökonomischen Status des Elternhauses abhängig wie in Deutschland.

Ein Erklärungsansatz für die enge Kopplung von Bildungskompetenz an sozioökonomische und kulturelle Bedingungen wird in der mangelnden Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch gesehen. Dieser Zusammenhang wurde bereits in Untersuchungen aus den 1960er Jahren nachgewiesen, in denen sich zeigte, „dass Dialekt und schichtspezifische Sprachcodes vielen Schülern den Zugang zu den Inhalten des Unterrichts erschweren“ (Brügelmann & Brinkmann 2006, 30).

Die Kenntnisse der deutschen Sprache werden auch in der aktuellen Diskussion als die entscheidende Schlüsselqualifikation beschrieben, dem Unterricht folgen zu können und ein Kompetenzniveau zu erreichen, welches einen erfolgreichen Schulbesuch und in der Folge die Teilhabe am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben im Erwachsenenalter ermöglicht: „Das zentrale Medium schulischen Lernens ist die Sprache; wenn also sprachliche Probleme bzw. Sprachentwicklungsauffälligkeiten vorliegen, lässt sich daraus beinahe zwingend die Entstehung allgemeiner schulischer Probleme ableiten“ (Holler 2005, 25).

Durch die enge Kopplung sprachlicher Kompetenzen an kognitive und sozial-emotionale Fähigkeiten ergibt sich über schulische Konsequenzen hinaus ein erhöhtes Risiko für überdauernde soziale und emotionale Entwicklungsbeeinträchtigungen (vgl. Wilde 1996, 69). Rice (1993, 111) sieht in den Beeinträchtigungen der Sprachkompetenzen die Gefahr einer negativen sozialen Spirale, die im vorschulischen Alter beginnt und sich in geringer Akzeptanz in der Gruppe der Gleichaltrigen zeigt. Der Status in der Peergroup

ist jedoch entscheidend für die weitere sozial-kognitive und sozial-emotionale Entwicklung der Kinder (vgl. Wilde 1996, 2). Es besteht die Gefahr, dass sich die zunächst auf die produktive Sprache eingegrenzte Entwicklungsbeeinträchtigung in kumulativer Weise auf andere Entwicklungsbereiche ausweitet.

Die altersgemäße Entwicklung der deutschen Sprache stellt somit eine bedeutende Voraussetzung für den gelingenden Verlauf der kindlichen Sozialisation, der kognitiven Entwicklung und schließlich auch der schulischen Laufbahn dar. Die Komplexität des Spracherwerbsprozesses erfordert dabei ein umfassendes Verständnis der internen (biologischen, psychologischen) und externen (umweltbedingten) Kontextfaktoren des Spracherwerbs. Dies verlangt aussagekräftige und theoriebasierte Verfahren für eine frühzeitige Erkennung möglicher Risiken und Anzeichen für eine Gefährdung der Sprachentwicklung, bzw. schon vorhandener Abweichungen von der normalen Sprachentwicklung, um im Bedarfsfall präventiv bzw. fördernd oder therapeutisch eingreifen zu können.

Als bildungspolitische Konsequenz wurde in den einzelnen Bundesländern eine Vielzahl schulischer und vorschulischer Programme zur Erkennung und Förderung von Sprachkompetenzen im Deutschen auf den Weg gebracht, um durch frühzeitige Unterstützung des Spracherwerbs allen Kindern den Zugang zu Bildungsprozessen zu ermöglichen. Insbesondere mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Migrationshintergrund sollen in diesem Zusammenhang pädagogische Hilfen zukommen (vgl. Panagiotopoulou & Carle 2004, 3).

Trotz eines bundesweit einheitlichen Rahmens für die frühe Bildung im Elementarbereich, der der Sprachförderung eine zentrale Bedeutung zuweist (vgl. Beschluss der Jugendministerkonferenz 2004, 9), fallen die Präventions- und Interventionsprogramme der einzelnen Bundesländer mit deutlichen Unterschieden in der Konzeption von Förderung und Diagnostik aus. So gibt es derzeit keine einheitlichen Vorgaben, auf welcher diagnostischen Basis im Kindergarten oder in der Schule Entscheidungen darüber getroffen werden, ob und zu welchem Zeitpunkt ein Kind gefördert werden soll. Dies führt dazu, dass in einigen Bundesländern bis zu einem Drittel der vierjährigen Kinder als sprachentwicklungsverzögert eingestuft werden. In Deutschland wachse der Einschätzung des Berufsverbandes der Kinder- und Jugendärzte zufolge sogar „eine Generation Sprachloser heran“ (Hauch 2008, 6).

1.2 Entscheidung über Sprachfördermaßnahmen

In der aktuellen Diskussion um das richtige Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes findet sich eine starke Polarisierung normorientierter gegenüber beobachtungsgeleiteter Erhebungsverfahren, die jeweils formal-linguistische oder funktional-pragmatische Aspekte von Sprache in den Vordergrund stellen.

Der in vielen Bundesländern zu erkennende Strategie, Sprachfördermaßnahmen aufgrund von Beobachtungsverfahren zuzuweisen, stehen spracherwerbstheoretisch begründete Aussagen gegenüber, dass auf der Grundlage reiner Beobachtungen oder subjektiver Erfahrungswerte eine Entscheidung über Förderbedürftigkeit gar nicht möglich sei (vgl. Grimm et al. 2004, 109). Um den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder

eindeutig bestimmen zu können, bedarf es diagnostischer Mittel, „die differenzierend, prognostisch valide und interventorisch relevant sind“ (ebd.). Derart abgesicherte Screening- und Testverfahren zur Sprachstandserhebung werden jedoch insbesondere im Elementarbereich nicht in dem Umfang eingesetzt, wie es auf der Grundlage spracherwerbstheoretischer Erkenntnisse wünschenswert wäre (vgl. Fried 2004, 5; Lütke & Kallmeyer 2007, 256).

Das Unbehagen gegenüber dem Einsatz standardisierter Spracherhebungsverfahren begründet sich unter anderem in der möglichen Pathologisierung sprachlich und sozial benachteiligter Kinder, sowie in einer reduzierten Aussagekraft über sprachliche Kompetenzen aus den punktuell gewonnenen Sprachdaten, die sich meist auf formalsprachlich-linguistische Elemente und auf die Prinzipien eines monolingualen Spracherwerbs beschränken, obwohl eine Vielzahl von Kindern mit Migrationshintergrund im Alter von drei Jahren ohne wesentliche Vorkenntnisse das erste Mal in Kindertageseinrichtungen auf die deutsche Sprache trifft (vgl. Ulich & Mayr 2003, 12f.). Die künstlich geschaffene Erwachsenen-Kind-Interaktion erfasse darüber hinaus nur selten Hinweise auf das Interesse eines Kindes an sprachlichem Austausch, seine Lernmotivation und sein Kommunikationsbedürfnis (vgl. Brügelmann & Brinkmann 2006, 30).

Aus Perspektive der Spracherwerbsforschung ist es für die Effektivität von Sprachfördermaßnahmen entscheidend, dass diese nicht erst bei der Schulanmeldung einsetzen, sondern in den für die Sprachentwicklung sensiblen Zeitfenstern im Vorschulalter (vgl. Nelson 2002, 118). Mit dem Eintritt in den Kindergarten ist es bereits möglich, prognostisch relevante Aussage darüber zu machen, ob sich sprachliche Fähigkeiten eines Kindes altersgemäß entwickeln oder ob interventorische Maßnahmen angezeigt sind (vgl. Aktaş 2003, 3). Diese Annahmen lassen sich aufgrund der Erkenntnisse treffen, dass der Prozess der Sprachentwicklung bei allen Kindern in einer vorhersagbaren Sequenz wichtiger Meilensteine vollzogen wird, die innerhalb sensibler Phasen erreicht werden müssen (vgl. Grimm 2003a, 35ff.).

Auf der Basis normierter Testverfahren lässt sich mit hoher prognostischer Qualität bestimmen, ob ein Kind als sprachlich auffällig einzuschätzen ist und pädagogischer Förderung bedarf. Aufgrund der Varianz in der sprachlichen Entwicklung ist jedoch eine zielgenaue und problemgerechte Diagnostik besonders wichtig, die den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes eindeutig erfasst und Aussagen darüber trifft, ob ein Kind die entsprechenden sprachlichen Meilensteine erreicht hat oder nicht (Grimm et al. 2004, 109). Die diagnostischen Mittel müssen demnach dazu in der Lage sein, zwischen „späten Sprechern“, einer mangelnden Sprachbeherrschung und einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung zu unterscheiden (vgl. Kany & Schöler 2007, 22). Während Kinder mit mangelnder Sprachbeherrschung einer pädagogischen Sprachförderung bedürfen, die im gewohnten sozialen Kontext des Kindergartens stattfinden kann, handelt es sich bei der spezifischen Sprachentwicklungsstörung um eine pathologische Bedingung, die eine therapeutische Intervention erfordert (vgl. Szagun 2008, 6ff.). Im Kontext Mehrsprachigkeit ist darüber hinaus ein genaues Verständnis der komplexen Mechanismen, die bei der Sprachproduktion wirksam werden, nur aus einer bilingualen Perspektive möglich:

This is an important point in the context of speech production, given that the need of controlling two languages during lexicalization involves a set of cognitive processes that may interact in complex ways with the linguistic system of the speaker. As a consequence, if we do not address speech production from a bilingual perspective, we run the risk of ending up with the wrong (or at best limited) model of speech production. (Costa & Santesteban 2006, 117)

Für eine pädagogische Konzeption und Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen sind neben dem tatsächlichen Sprachstand der Kinder auch die kontextuellen Bedingungen sprachlicher und sozialer Entwicklung relevant, da der sprachlichen Umwelt eine entscheidende Rolle im Spracherwerb zukommt. Die pädagogischen Bezugspersonen in Kindertageseinrichtungen werden daher mit der anspruchsvollen Aufgabe konfrontiert, eine Lernumgebung bereit zu stellen, die das Interesse der Kinder an Sprache und Kommunikation unterstützt, die bedeutsamen Hinweise für komplexe linguistische Phänomene in der Inputsprache bereitstellt, und sprachliche Bildung in den Alltag integriert. Für die Methodik der vorliegenden Arbeit impliziert dies einen mehrdimensionalen Zugang zum komplexen Bedingungsgefüge der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und der Entwicklungsbedingungen, die den Spracherwerb im pädagogischen Kontext beeinflussen.

1.3 Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

Unter dem gegenwärtigen Handlungsdruck der in den Bundesländern vorgelegten Bildungspläne für den Elementarbereich und der Diskussion um eine aussagekräftige Sprachstandserhebung stehen pädagogische Fachkräfte zur Zeit vor der Aufgabe, einrichtungsspezifische Konzepte auf dem Hintergrund systematischer Informationen zur kindlichen Sprachentwicklung und Sprachförderung zu erstellen (vgl. Jampert et al. 2005, 12). Tageseinrichtungen für Kinder stehen in der Verantwortung, diesen zentralen Bildungsauftrag zu realisieren (vgl. Jugendministerkonferenz 2004, 20).

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zur Konzeptbildung der Diagnostik und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen leisten, indem die Ergebnisse und Perspektiven der Spracherwerbsforschung für die pädagogische Arbeit operationalisiert werden, um günstige Bedingungen für eine gelingende Sprachentwicklung in Kindertageseinrichtungen darstellen zu können.

Während sich traditionelle Forschungsbemühungen vor allem auf die Identifikation von Risikofaktoren für die Sprachentwicklung und deren Verknüpfung mit Entwicklungsbeeinträchtigungen konzentrierten, verschiebt sich der Fokus innerhalb des Resilienzforschungsparadigmas auf die Analyse von Schutzfaktoren, die eine positive Entwicklung von Kindern auch unter Risikobedingungen unterstützen (vgl. Yates et al. 2003, 243). Ziel dieser Forschungsperspektive ist es, ein besseres Verständnis darüber zu erlangen, welche Bedingungen psychische Gesundheit und Stabilität bei Kindern, die besonderen Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind, erhalten und fördern. Resilienzforschung betrachtet dabei personale, soziale und institutionelle Risiko- und Schutzfaktoren und Entwicklungsbedingungen. Das Forschungskonzept richtet die Aufmerksamkeit auf die Fähigkeiten, Ressourcen und Stärken jedes einzelnen Kindes, ohne dabei Probleme und un-

günstige Entwicklungskontexte zu ignorieren oder zu unterschätzen. Darüber hinaus wird die Sichtweise vom Kind als aktiver Gestalter des eigenen Lebens betont und gleichzeitig die Bedeutung des Lebensumfelds einbezogen.

Die Resilienzforschung ist für die Konzipierung von Präventionsmaßnahmen, für die Entwicklung curricularer Konzepte sowie für die am Entwicklungsprozess beteiligten Personen von großer Bedeutung, da sie durch die Identifikation von personalen und sozialen Ressourcen einen optimalen Entwicklungskontext anstrebt. Das veränderte Verständnis von der pathogenetischen hin zur salutogenetischen Sichtweise impliziert für die pädagogische Arbeit eine Abwendung von Kompensation hin zu Prävention und Frühintervention in der für die Kinder gewohnten Umwelt. Die grundlegende Voraussetzung für eine derartige Perspektive im pädagogischen Kontext ist zunächst eine genaue Analyse der Bedingungen, die den Spracherwerbsprozess beeinflussen.

Für den Bereich der Sprachentwicklung stellen Schuele und Rice (1995, 1319) in diesem Zusammenhang die Bedeutung einer ‚least restricting environment‘ [=am geringsten einschränkende Lernumwelt] in den Vordergrund. Diese in der sonderpädagogischen Diskussion oft als ‚am besten geeigneter Förderort‘ missverstandene Vorstellung hebt vielmehr die Wichtigkeit hervor, das Verhalten und Lernen des Kindes in seinem aktuellen sozialen und situativen Kontext zu erfassen, um daran anknüpfend individuelle Fördermaßnahmen formulieren zu können. Für eine umfassende Analyse der sprachlichen Kompetenzen ist es daher von Bedeutung, neben den sprachlichen Fähigkeiten auch die Bedeutung des sprachlichen Inputs identifizieren zu können. Eine derart ausgerichtete Diagnostik des Entwicklungsstandes und der Entwicklungsbedingungen verschiebt den Fokus von einer klassifizierenden Beschreibung hin zur Organisation der individuellen Fördermöglichkeiten im Entwicklungskontext des Kindes. Auf dem Hintergrund spracherwerbstheoretischer Fundierung und der Perspektiven des Resilienzforschungsparadigmas ergeben sich für die Arbeit daher folgende forschungsleitende Fragestellungen, die sowohl sprachlich-kommunikative Gesichtspunkte als auch deren Bedingungen im elementarpädagogischen Kontext fokussieren:

- Welche, den Spracherwerb beeinflussende Strategien findet man in der Interaktion von drei- bis sechsjährigen Kindern in der Peergroup und mit pädagogischen Bezugspersonen?
- Welche Rolle spielen dabei die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und die Bedingungen des Umfelds?

Den präventiven und frühinterventorischen Ansatz der Resilienzforschung aufgreifend bedeutet dies eine Erweiterung der Risikoperspektive, um mögliche Faktoren herauszuarbeiten, die eine gelingende Sprachentwicklung trotz ungünstiger Voraussetzungen zulässt und nach Möglichkeiten sucht, wie Kindertageseinrichtungen und pädagogische Fachkräfte zu einer Ressource für die sprachlichen Kompetenzen des Kindes werden.

Die übergeordneten Fragestellungen spezifizierend, lassen sich in diesem Zusammenhang folgende Aspekte herausstellen, die den Spracherwerb im Vorschulalter beeinflussen:

Merkmale der Interaktion in der Peergroup:

- Welche Rolle spielen sprachstrukturelle Kompetenzen für die Etablierung von Kommunikationssituationen? Wie unterscheiden sich die kommunikativen Strategien von kompetenten gegenüber weniger kompetenten Sprechern?
- Gibt es eine Präferenz zu Interaktionspartnern in Abhängigkeit der eigenen sprachlichen Fähigkeiten?
- Welche Unterschiede finden sich in der Interaktion mit Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache? Welche Unterschiede zeigen sich in den kommunikativen Strategien der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache?

Zur Bedeutung und Struktur des sprachlichen Inputs:

- Steuern Erzieherinnen ihren sprachlichen Input analog zu den sprachlichen Fähigkeiten des an der Interaktion beteiligten Kindes? Spiegelt sich dies in der linguistischen Komplexität und der Quantität der sprachlichen Äußerungen wider?
- Welche sprachlichen Modellierungstechniken und sprachspezifischen Kommunikationstechniken („redirecting“; kindgerichtete Sprache; „sustained shared thinking“; vertikale Dialogstruktur) werden verwendet?

1.4 Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Fragestellung ist ein mehrdimensionaler Forschungsansatz nötig, der zu belastbaren Aussagen über die linguistischen Kompetenzen der Kinder führen kann, diese in Beziehung zu den kommunikativen Kompetenzen setzt und dabei den Einfluss des sprachlichen Umfelds für den Spracherwerb berücksichtigt.

Bei der Bestimmung des Forschungsgegenstandes sind daher die Sprachform, die funktionalen Aspekte der Sprachverwendung und der Kontext der Interaktion nicht voneinander zu trennen. Für die Umsetzung des Forschungsvorhabens verlangt dieses Verständnis von Sprache einen mehrperspektivischen diagnostischen Zugang, der das interdependente Bedingungsgefüge von Sprachform und Sprachverwendung im Entwicklungskontext des Kindes berücksichtigt. Da keine Sprachstandserhebungen vorliegen, die alle wichtigen Sprachentwicklungsaspekte berücksichtigen, wird hier eine Kombination von Verfahren vorgeschlagen, die eine Integration von Testverfahren auf der einen Seite sowie Assessments bzw. Beobachtungen auf der anderen Seite anstrebt (vgl. Fried 2004, 87ff.). Zur eindeutigen Bestimmung des Sprachentwicklungsstatus wird das, von Hannelore Grimm (2003b), entwickelte Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV) verwendet. Auf der Grundlage der Normierung können durch dieses Verfahren formal-sprachliche Kompetenzen diagnostisch exakt eingestuft werden. Durch die Erfassung der prognostisch herausstechendsten Entwicklungsmerkmale in den Bereichen grammatische Kompetenz und phonologische Repräsentationsfähigkeit lassen sich „Risikokinder“ identifizieren und von „sprachlich unauffälligen Kindern“ unterscheiden (ebd., 9).

Der Aspekt der Sprachverwendung wird mit Hilfe eines Beobachtungsleitfadens innerhalb der teilnehmenden Beobachtung beurteilt und orientiert sich an der kindlichen Sprachverwendung in sprachbezogenen Kontexten. In Kindertageseinrichtungen lassen sich in Anlehnung an den von Ulich und Mayr (2003, 5) entwickelten Beobachtungsbo-

gen Sismik sprachrelevante Situationen unter der Fragestellung fokussieren, inwieweit das Kind aktiv daran beteiligt ist und inwieweit es zur sprachlichen Kommunikation beiträgt:

- Interaktionen eines Kindes mit anderen Kindern (Frühstück, Freispiel),
- Dyadische und polyadische Interaktion zwischen dem Kind und pädagogischen Bezugspersonen (Einzelgespräch, Gesprächskreis, Spiel).

Für die Untersuchung der Forschungsfragen nach internen, sozialen und institutionellen Bedingungen für die Sprachentwicklung sowie die statistische Überprüfung der formulierten Annahmen wird eine Querschnittsdatenanalyse unter Verwendung quantitativer und qualitativer methodischer Zugänge vorgeschlagen. Zunächst wird das Ziel verfolgt, mit Hilfe des normierten Sprachscreeningverfahrens (Grimm 2003b) den Sprachentwicklungsstand von Kindern im Vorschulalter zu bestimmen und eine Unterteilung in die Subgruppen ‚sprachunauffällig‘ (Bestehen beider Subtests), ‚von einer Sprachförderung profitierend‘ (Bestehen eines Subtests) und ‚therapiebedürftig‘ (Nichtbestehen beider Subtests) vornehmen und Korrelationen zur Sprachverwendung und den Faktoren des sprachlichen Inputs herstellen zu können (vgl. Grimm et al 2004, 108). Dies bietet die Möglichkeit auch die linguistischen Kompetenzen derjenigen Kinder zu erfassen, die durch ihr positives Kommunikationsverhalten von Erzieherinnen als sprachkompetent eingestuft werden, obwohl die grammatischen Fähigkeiten nicht dazu ausreichen würden, um der Vermittlung von Bildungsinhalten in kontextreduzierten Situationen folgen zu können (vgl. Grimm 2006, 13). In einem zweiten Schritt wird eine Teilstichprobe aus den identifizierten Subgruppen erhoben und einer Feinanalyse sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen unterzogen. In der teilnehmenden Beobachtung in sprachrelevanten Situationen im Kindergartenalltag erfolgt die Datenerhebung mittels Tonbandaufzeichnung und Feldnotizen. Um die sprachlichen Kompetenzen unter den spezifischen Bedingungen in ihrem Zusammenspiel erfassen zu können, ist die Analyse natürlicher Gespräche nötig. Diese Voraussetzung erfüllt die linguistische Gesprächsanalyse (Brinker & Sager 2006), die im Bereich der Betrachtung von Kindersprache in der vorliegenden Arbeit um spracherwerbsspezifische Kategorien ergänzt wird.

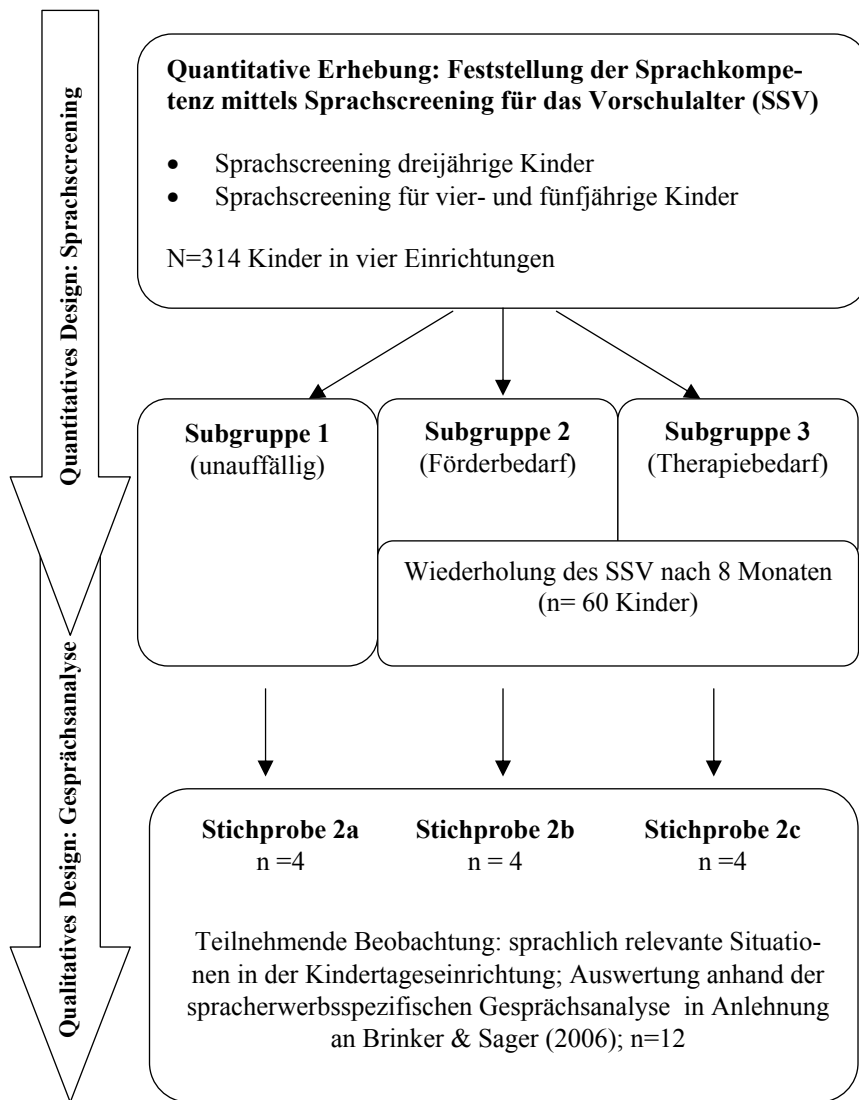


Abb. 1: Kombination quantitativer und qualitativer methodischer Zugänge

2 Spracherwerbsspezifische Theoriebildung

Sprache gehört zu den zentralen Erwerbsaufgaben im frühen Kindesalter und stellt eine grundlegende Bedingung gesellschaftlicher Integration und Teilhabe dar (vgl. Grimm & Weinert 1994, 517). Die sprachwissenschaftliche Literatur geht dabei übereinstimmend von zumindest zwei groben Funktionsaspekten von Sprache aus: der repräsentationalen Funktion, durch die Informationen in Form von Propositionen enkodiert werden und der sozial-kommunikativen Funktion, wodurch Kommunikation in sozialer Interaktion reguliert wird (vgl. Hickman 2000, 194).

Mit der zunehmenden Komplexität formalsprachlicher Kompetenzen erweitert das Kind sein Wissen über die Welt und erwirbt die Fähigkeit, verbale Sprache als Kommunikations- und Darstellungsmittel zu gebrauchen. Sprache ist somit nicht nur für die Entwicklung kommunikativer Basisfunktionen relevant, sondern eingebunden in ein Bedingungsgefüge sozialer, emotionaler und kognitiver Entwicklung (vgl. Nelson 2002, 4; Grimm 2003a, 16). Der Annahme, dass die Sprachentwicklung einem sequentiellen Ablauf von Erwerbsschritten folgt, der mit einer Sensitivität gegenüber phonotaktischen Kontrasten beginnt, sich in der Analyse kleiner sprachlicher Einheiten (Silben, Wörter) fortsetzt und in der Produktion von Sätzen endet, stehen Forschungsergebnisse entgegen, die vielmehr die simultane Entwicklung sprachsystematischer Elemente belegen. Darüber hinaus konnte nachgewiesen werden, dass Kinder sich im Erwerbsprozesse nicht unidirektional von kleinen zu größeren sprachlichen Einheiten bewegen, sondern aus großen sprachlichen Einheiten linguistisch relevante Informationen entnehmen (vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith 2001, 54).

Störungen der Sprachkompetenz im Deutschen können nicht nur zu Schwierigkeiten beim Erwerb sprachlich vermittelten Wissens führen, sondern entsprechend auch zu Störungen in nichtsprachlichen, sozio-emotionalen Fähigkeitsbereichen (vgl. Jungmann 2007). In der Interaktion mit gleichaltrigen Kommunikationspartnern kann es zudem zu einem negativen Wechselwirkungsprozess mit gravierenden Beeinträchtigungen in der Akzeptanz der Peergroup kommen (vgl. Rice, 1993, 111).

Auf dem Hintergrund dieser Erkenntnisse bestehen wenige Differenzen über die Bedeutung von Sprachfördermaßnahmen, wohingegen sowohl der Zeitpunkt als auch die Grundlage der Entscheidung über Sprachförderung momentan kontrovers diskutiert werden.

Diese offenen Fragen werden im Folgenden aus der Perspektive der Spracherwerbsforschung beantwortet. Eine Unterscheidung zwischen den Begriffen Spracherwerb und Sprachentwicklung wird hier bewusst nicht vorgenommen, obwohl sie grundlegend unterschiedliche theoretische Positionen repräsentieren. Während der Begriff ‚Erwerb‘ vor allem die Eigenaktivität des Kindes im Zusammenspiel mit seiner Umwelt beim Spracherwerb hervorhebt, impliziert der Begriff ‚Entwicklung‘ einen biologisch determinierten Prozess. Dieser Widerspruch, der die letzten fünfzig Jahre der Spracherwerbs-

forschung beherrscht hat, hebt sich jedoch in aktuellen Erklärungsansätzen auf, die weder auf sprachspezifische Prädispositionen noch auf den sprachlichen Input und den dazugehörigen Diskurskontext verzichten können (vgl. Tracy 2000, 3).

2.1 Erklärungsmodelle: Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Zur Erklärung des Spracherwerbs gibt es je nach entwicklungstheoretischer Konzeption unterschiedliche Auffassungen darüber, welchen Einfluss endogene und exogene Faktoren haben. Den Ausführungen von Hirsh-Pasek und Golinkoff (1996, 17) folgend kann man die vorherrschenden Modelle des Spracherwerbs auf einem Kontinuum von Inside-out- und Outside-in Theorien ansiedeln, die jeweils den Erwerb abstrakter Spracheinheiten und Regularitäten zu erklären versuchen (Überblick u.a. in Klann-Delius 1999, 51ff; Hirsh-Pasek & Golinkoff 1996, 11ff.). Die zum Teil erheblichen Unterschiede innerhalb der Spracherwerbstheorien lassen sich dadurch erklären, dass sie jeweils von unterschiedlichen Grundannahmen ausgehen und sich mit sehr unterschiedlichen Aspekten und Entwicklungsphasen der Sprache befassen (vgl. Zollinger 2004a, 16).

Während der Pol nativistischer Positionen von bereichsspezifischen Prädispositionen der Sprache ausgeht, erkennen sozial-interaktionistische und kognitivistische Positionen der sozialen Umwelt des Kindes, allgemeinen kognitiven Lernstrategien sowie der Art und Weise des Inputs wesentliche Steuerungsfunktion zu (Tracy 2000, 4). Die jahrzehntelange Diskussion um die „richtige“ Theorie des Spracherwerbs, die sich in der Polarisierung entwicklungstheoretischer Konzeptionen widerspiegelt, soll hier nicht fortgesetzt werden. Eine Analyse der unterschiedlichen Theorien führt vielmehr zu gemeinsamen Annahmen, auf deren Grundlage ein konvergentes Modell des zu erklärenden Phänomens Sprache entwickelt werden kann (vgl. Hirsh-Pasek & Golinkoff 1996, 11).

Auf der Grundlage der Konvergenzen innerhalb der dargestellten theoretischen Positionen soll im Folgenden ein theoretisches Verständnis von Spracherwerb herausgebildet werden, welches entwicklungsbezogene Aussagen trifft und pädagogische Perspektiven ermöglicht, wie sie auch im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen innerhalb dieser Arbeit eine bedeutende Rolle spielen.

2.1.1 Nativistische Modellbildung

Zentrale Aussagen nativistischer Sprachentwicklungstheorien beziehen sich auf Sprache als funktionelle, anatomisch autonome und modulare Fähigkeit, die weder auf allgemeine kognitive Fähigkeiten noch auf soziale Lernprozesse zurückzuführen ist (vgl. Sagen 2001, 53). In seiner Kritik an behavioristischen Erklärungsmodellen des Sprachlernens über Stimulus, Response und Verstärkung entwickelte Chomsky (1959, 26ff.) die Vorstellung von Sprache als angeborene Fähigkeit. Die Komplexität der Sprache, die Schnelligkeit des Spracherwerbs und der lückenhafte Input sprachlicher Strukturen seien mit der Vorstellung erklärbar, dass Säuglinge von Geburt an mit einer universellen Grammatik (UG) spezifischer Sprachelemente ausgestattet sind. Nelson (2000, 186) fasst dies folgendermaßen zusammen:

UG is claimed to represent language structures that are the basis for all human languages, present at birth in every child, ready to be realized in the particular natural language of the community into which the child is born.”

Sprache ist nach Ansicht nativistischer Theoriebildung keine Fähigkeit, die gelernt wird, sondern bildet vielmehr einen klar umrissenen Teil der biologischen Ausstattung des Gehirns. Pinker (1994, 18) definiert diesen „Sprachinstinkt“ als eine komplexe, hoch entwickelte Fertigkeit, die sich ohne bewusste Anstrengung oder formale Unterweisung beim Kind ganz spontan entwickelt und von allgemeinen Fähigkeiten wie dem Verarbeiten von Informationen oder intelligentem Verhalten zu trennen ist. Vertreter der nativistischen Position nehmen an, dass der Ursprung menschlicher Sprache als Ergebnis der Evolution zu sehen ist. Die Fähigkeit verbaler Kommunikation wird analog zu anderen komplexen Instinkten mit der Theorie der natürlichen Selektion erklärt (ebd. 333).

Hirsh-Pasek und Golinkoff (1996, 17) bezeichnen diese Annahmen als eine „inside-out-Sichtweise“, die voraussetzt, dass die Struktur und Repräsentation von Sprache von Geburt an im Säugling prädisponiert ist. Analog zur Entwicklung eines Organs, entwickelt sich auch Sprache unter ausreichender Stimulation durch die Umwelt nach einem größtenteils vorgezeichneten genetischen Plan. Das Kind braucht demzufolge „kein vorhergehendes nichtsprachliches Weltwissen und ebenso keine besonders intensive Kommunikation mit einem anderen Menschen“ (Bruner 2002, 26), um die Tiefenstruktur oder universelle Grammatik einer Sprache erkennen zu können.

Durch genetische Präformation werden aus nativistischer Sicht auch spezifische Sprachentwicklungsstörungen bestimmt, die sich im „langsameren Spracherwerb und erheblichen Schwächen der Kinder insbesondere im morphologischen und syntaktischen Bereich“ (Szagun 2001, 56) äußern.

2.1.2 Kognitivistische Modellbildung

Kognitivistische Spracherwerbsmodelle gründen auf den Vorstellungen Piagets (2003, 73ff.) von kindlichen Entwicklungsprozessen und heben die parallele Entwicklung allgemeiner kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten hervor. Als Grundlage für die Sprachentwicklung sieht Piaget die Aneignung der Repräsentationsfunktion, die nicht angeboren ist, sondern sich im Verlauf der sensomotorischen Entwicklungsstufen aus Nachahmung und Spiel aufbaut (Karmiloff-Smith 1979, 4f; Klann-Delius 1999, 103ff.). Weder die genetischen noch die ökologischen Faktoren bestimmen das menschliche Verhalten allein, es sind die „dynamischen Interaktionen selbst, die die psychologischen Strukturen, oder das Verhalten schaffen“ (Szagun 2001, 14). Das entstandene Verhalten ist somit weder direkt aus den genetischen Informationen, noch aus den Informationen der Umwelt ableitbar. Durch die Interaktion dieser dynamischen Systeme entstehen - unter Rückgriff auf bereits verfügbare Handlungs- und Denkmuster - neue Formen. Wichtig bei diesen aktiven Konstruktionsprozessen des Kindes ist, dass sie gleichzeitig an der Erkenntnisbildung wirken, sich ergänzen und ein Gleichgewicht anstreben. Kinder deuten ihre Umgebung mit Hilfe kognitiver Strategien, die das Gerüst für Sprache darstellen. Die kindliche Erfahrung mit der Sprache und der sozialen Umwelt dient hier anstelle der in der nativistischen Position vertretenen Vorstellung von angeborenen Prädis-

positionen als Grundlage für die Konstruktion des Sprachsystems (vgl. Hennon, Hirsh-Pasek & Golinkoff 2000, 44).

2.1.3 Sozial-interaktionistische Modellbildung

In Opposition zur „Inside-out-Sichtweise“ des Nativismus zeigen sich wesentliche Merkmale sozial-interaktionistischer Modellbildung in der Vorstellung, dass kindliche Entwicklungsprozesse durch den Austausch mit der Umwelt bestimmt werden (Klann-Delius 1999, 136). Diese „Outside-in-Sichtweise“ äußert sich in einem bidirektionalen Entwicklungsprozess, der aus dem Zusammenspiel sprachlicher, kommunikativer und sozialer Interaktionen zwischen Kind und Umwelt resultiert (Hennon, Hirsh-Pasek & Golinkoff 2000, 44).

Bruner (2002, 32f.) macht das Erkennen und Hervorbringen grammatischer Universalien von sozialen und begrifflichen Vorerfahrungen abhängig. Darüber hinaus setze eine Kontinuität zwischen vorsprachlicher Kommunikation und späterer Sprachkompetenz voraus, dass in der frühen sprachlichen Interaktion Anpassungsprozesse stattfinden, in dem die Bezugsperson das sprachliche Angebot auf den Entwicklungsstand des Kindes abstimmt. Karmiloff-Smith (1979, 5) bezieht sich auf Studien der ‚motherese‘-Forschung, die darauf hindeuten, dass die Bezugsperson die Struktur ihrer Äußerungen mit steigender Komplexität an die Anforderungen des Säuglings anpasst. Dabei folgt sie „psychobiologisch verankerten intuitiven elterlichen Kommunikationsfähigkeiten, die komplementär zu den sich entwickelnden Regulations-, Kommunikations- und Integrationsfähigkeiten des Säuglings angelegt sind“ (Papoušek 2006, 14).

In wiederholten, von wechselseitiger Responsivität gekennzeichneten Kontexten erkennt der Säugling Kontingenzen zwischen seinem Verhalten und der Reaktion der Bezugsperson (vgl. Grimm 2003a, 53). Diese zur Routine gewordenen Situationen werden von Bruner (2002, 33) als ‚Formate‘ bezeichnet, die es dem Erwachsenen ermöglichen, die Elemente der Sprache in Abstimmung auf das kindliche Sprachsystem zu akzentuieren. Umgekehrt gelingt es dem Kind in diesen Situationen schon sehr früh, das Verhalten des Erwachsenen zu beeinflussen, da die intuitive elterliche Didaktik offenbar eine verstärkte Aufmerksamkeit für die Interessen, Bedürfnisse und Emotionen des Säuglings bereithält (vgl. Papoušek 2006, 20). Besonders charakteristisch für die elterliche Verhaltensanpassung an die Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit des Säuglings ist die besondere Sprechweise der Bezugsperson (vgl. Klann-Delius 1999, 143).

Dieses Sprachregister hat neben seiner beziehungsstiftenden Funktion auch eine besondere Bedeutung für den Spracherwerb: Durch die überzogene Intonationsstruktur, den hohen Tonfall, lange Pausen an Phrasenstrukturgrenzen sowie durch reduzierte syntaktische Komplexität und einen kindgerechten Wortschatz ist der Säugling zunehmend in der Lage, Sprache zu segmentieren und zu analysieren.

2.1.4 Emergenzmodell von Spracherwerb

Die verschiedenen Theorien zur Erklärung des Spracherwerbs werden in der Literatur häufig in stark polarisierender Darstellung wiedergegeben. Wirth (2000, 128) stellt zusammenfassend jedoch fest, dass eine konforme Klärung des Spracherwerbs durch keine der genannten Entwicklungstheorien allein erfolgen kann, da sowohl Faktoren der sozialen Umwelt als auch angeborene Faktoren von Bedeutung für die Sprachentwicklung sind. Von einer genauen Einschätzung der Interaktion von bereichsspezifischen Voraussetzungen, allgemein kognitiver Prädisposition und Umwelt sei die Spracherwerbsforschung derzeit zwar noch weit entfernt, als zukunftsweisend werden jedoch Perspektiven angesehen, die die Koexistenz von unterschiedlichen Zugängen unterstreichen. Diese nichtreduktionistische Perspektive der Spracherwerbsforschung spiegelt sich im „emergenten Koalitionsmodell“ von Hollich, Hirsh-Pasek und Golinkoff (2000, 5) wider, die den Erwerb von Sprache gerade mit dem interdependenten Zusammenwirken kognitiver, sozial-pragmatischer und aufmerksamkeitssteuernder Faktoren erklärt und nicht mit einem der Faktoren allein. Eine derartige Position, die das Ineinandergreifen von Biologie und Umwelt beim Spracherwerb fokussiert, wird auch als Theorie der radikalen Mitte bezeichnet (vgl. Newcombe 1998, 211). Um sich Erklärungen des Spracherwerbsprozesses annähern zu können, ist es innerhalb dieses theoretischen Modells erforderlich, die Sprachverwendung des Kindes zu beobachten und den Kontext zu untersuchen, in dem es sich Sprache aneignet (vgl. Menyuk 1974, 326).

Durch die neuere Säuglingsforschung, nach der Entwicklung durch die Interaktion zwischen biologischer Veranlagung und der sozialen und physikalischen Umwelt bestimmt wird (vgl. Hennon, Hirsh-Pasek & Golinkoff 2000, 90), scheint die Kontroverse um den Einfluss von ‚nature‘ oder ‚nurture‘ in den Hintergrund zu geraten. So herrscht mittlerweile Einigkeit darüber, dass der Spracherwerb ein aktiver Prozess ist, in dem sich der kompetente Säugling um das Analysieren und Verstehen von Sprache bemüht. Mit seiner biologischen Grundausstattung ist er von Geburt an in der Lage, durch die Interaktion mit der Umwelt diejenigen mentalen Strukturen auszubilden, durch die Sprache ermöglicht wird. Im Verlauf der Sprachentwicklung werden relevante sprachliche Daten im Gedächtnis gespeichert, analysiert und für die Klassifikation sprachlicher Formen genutzt (vgl. ebd., 42; Grimm 1994, 4).

Relativ unwahrscheinlich erscheint nach Aussage von Locke (2005, 21), dass Kinder linguistisches Wissen ohne den Handlungskontext erwerben können, der mit der sprachlichen Äußerung verknüpft ist. Bereits nach der Geburt entnehmen die Säuglinge die von Locke als ‚speech cues‘ bezeichneten formalsprachlichen Hinweise aus dem Strom der Signale, auf die sie natürlicherweise ihre Aufmerksamkeit richten. Für den Erwerb des komplexen Systems der Sprache muss das Kind unterschiedliche Kompetenzen entwickeln. Diese Komponenten müssen als individuelle Wissenssysteme mit eigenen Erwerbs- und Aufbauregeln angesehen werden, so dass man nicht von einem einzigen generalisierbaren Entwicklungsmechanismus ausgeht, sondern vielmehr von unterschiedlichen Mechanismen, die den Erwerb der unterschiedlichen Systeme beeinflussen. Das Kind erwirbt demzufolge nicht nur die einzelnen sprachlichen Komponenten, deren Funktionen und Kompetenzen, sondern auch ein implizites Wissen über ihren Zusammenhang (vgl. Grimm 2003a, 17).

Die Auseinandersetzung mit den Bedingungsfaktoren Erbe und Umwelt zeigt, dass die sprachliche Umgebung entscheidend für den komplexen Erwerbsprozess der Sprache ist, dieser jedoch gleichzeitig nur aufgrund einer genetischen Prädisposition ermöglicht wird. Umgekehrt bilden sich genetisch vorbestimmte Entwicklungsprozesse erst in Anpassungsprozessen mit der sozialen Umwelt aus. Gibt man die polarisierende Darstellung von ‚nature vs. nurture‘ zur Erklärung dieses Phänomens zugunsten eines integrierenden Emergenzmodells auf, verschiebt sich der Fokus der Spracherwerbsforschung auf die Frage, in welchem Ausmaß Umweltfaktoren und die biologische Ausstattung Einfluss auf eine gelingende Sprachentwicklung nehmen (vgl. Kauschke 2007, 13).

3 Erstspracherwerbsverlauf im Vorschulalter

Während des Spracherwerbsprozesses eignet sich das Kind Form, Inhalt und Funktion der Sprache an (vgl. Szagun 2000, 1; Bruner 2002, 13f.). Um diese komplexe Erwerbsaufgabe umfassend abbilden zu können, ist zunächst eine spezifische Darstellung der einzelnen Sprachkomponenten nötig. Neben den formalsprachlichen Regeln der Aussprache (phonetisch-phonologische Ebene) und der Grammatik auf Wort- und Satzebene (morphologisch-syntaktische Ebene) lernt das Kind im Verlauf des Sprachentwicklungsprozesses auch die Zuweisung von Bedeutungen zu sprachlichen Zeichen und deren Speicherung und Organisation im mentalen Netzwerk (semantisch-lexikalische Sprachebene). Von grundlegender Bedeutung für ein umfassendes Verständnis von Sprache ist dabei, dass Form und Inhalt von der Funktion der Sprache als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel nicht zu trennen sind (pragmatisch-kommunikative Ebene).

Die Komplexität dieser Entwicklungsaufgabe lässt sich anhand der Interdependenz formaler, inhaltlicher und funktionaler Sprachkomponenten illustrieren: Prosodische Strukturierungen wie Sprachmelodie und Rhythmus beziehen sich auf die für eine Sprache typischen Betonungs- und Dehnungsmuster (vgl. Grimm & Weinert 1994, 517). Diese suprasegmentalen Komponenten der Sprache werden von Säuglingen bereits im Alter von vier bis sechs Wochen differenziert wahrgenommen (Hacker 1999, 14), bereits vorgeburtlich geht man von einer wachsenden Sensitivität gegenüber Besonderheiten der mütterlichen Stimme und des Sprachrhythmus der Muttersprache aus (Karmiloff & Karmiloff-Smith 2001, 1).

Mit der Produktion erster Wörter führt die Analyse lexikalischer Einheiten zur Regularisierung und Systematisierung der kindlichen Aussprache. Das in der Phase des Erwerbs des phonologischen Systems „rapide Anwachsen des Wortschatzes“ (Hacker 1999, 22) mündet einerseits in einer differenzierten Regularisierung der Aussprache, andererseits ermöglicht die Systematisierung der Aussprache wiederum die Produktion neuer Wörter. Der Einfluss semantisch-lexikalischen Spracherwerbs auf die morphologisch-syntaktische Entwicklung wird in den Untersuchungen zu den semantischen und syntaktischen ‚bootstrapping-Strategien‘ (Glück 2002, 29; Rothweiler 2001, 48f; Penner 2005, 9) dargestellt. Kinder nutzen im Prozess des schnellen Abbildens von Bedeutungen auf Objekte und Handlungen („fast-mapping“) demnach semantische Informationen zur schnellen Identifizierung von Wortarten und Klassifizierung von Wörtern.

Mit der Erweiterung des Lexikons nehmen schließlich auch die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen des Kindes, während durch die Interaktion mit der Umwelt wiederum neue Wörter und Bedeutungen erworben werden. Der Auslöser des in dieser sensiblen Phase des Spracherwerbs einsetzenden Wortschatzspurts ist nicht eindeutig erklärbar, gerade die wechselseitige Beeinflussung der sprachlichen Ebenen spielt hierfür sicherlich eine entscheidende Rolle (vgl. Szagun 2001, 50). Für den Erwerb der Sprachkomponenten sind jeweils unterschiedliche Entwicklungsmechanismen wirksam,

so dass das Kind im Verlauf des Spracherwerbsprozesses nicht nur die Prinzipien und Regeln der Sprachsegmente erwirbt, sondern zugleich auch die Regeln ihres Zusammenspiels. Schon im Alter von vier bis fünf Jahren sind Kinder dazu in der Lage, auf komplexe Sprachstrukturen zurückzugreifen, um Wünsche und Bedürfnisse kontextangemessen zu äußern (vgl. Grimm 2003a, 17). Es wird deutlich, dass die Sprachentwicklung eine äußerst komplexe Erwerbsaufgabe darstellt, die mehr erfordert, als den Erwerb formalsprachlicher Elemente. Neben den linguistischen Kompetenzen (phonetisch-phonologische morphologisch-syntaktische und semantisch-lexikalische Regeln) der Muttersprache erlernt das Kind ebenso die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen für einen kontextangemessenen, zielgerichteten Gebrauch seiner Sprache (vgl. Grimm 2002, 517). Funktion und Form von Sprache stellen ein untrennbares Bedingungsgefüge dar, welches sich im Gesamtkomplex der kindlichen Entwicklung zunehmend strukturiert. Die sprachliche Entwicklung erweist sich in diesem Zusammenhang als „perfektes Zusammenspiel von Erkenntnisprozessen auf der einen und Reifungsprozessen auf der anderen Seite“ (Zollinger 2004b, 19).

Die Tatsache, dass weitere Entwicklungsbereiche, wie die Entwicklung kognitiver und sozialer Fähigkeiten, eng mit dem Erwerb sprachlicher Fähigkeiten verwoben sind, lassen mehrdimensionale Erklärungsmodelle aussagekräftiger erscheinen als Modelle, die nur einen Aspekt der Sprache in den Vordergrund stellen (vgl. Zollinger 2000, 17; Grimm 2003a, 16).

Um die komplexe Aufgabe des Spracherwerbs schnell und erfolgreich bewältigen zu können, ist das Kind von Geburt an mit spezifischen Veranlagungen ausgestattet, die ihm den Erwerb spezifischer Regeln ermöglichen (vgl. Penner 2005, 9). Während sich die frühe Sprachentwicklung durch eine „zweifellos (...) beeindruckende Varianz“ (Doil 2002, 8) auszeichnet, ist sie gleichzeitig gekennzeichnet durch ihre sequentielle Regelmäßigkeit, aufgrund derer man von vorsprachlichen und sprachlichen Meilensteinen sprechen kann (vgl. Grimm 2003a, 35ff.). Das Sprachlernen erfolgt dabei innerhalb von biologischen Zeitfenstern und beruht auf nichtsprachlichen sowie sprachspezifischen Vorausläuferfähigkeiten (ebd., 166), die im Folgenden dargestellt werden.

3.1 Vorausläuferfähigkeiten

Aus der bisherigen theoretischen Herleitung wird deutlich, dass der Spracherwerbsprozess nicht mit der Produktion erster Wörter einsetzt, sondern Ergebnis eines graduellen Prozesses ist, der bereits mit der Lautwahrnehmung im letzten Trimester der Schwangerschaft beginnt. Das Erreichen sprachlicher Meilensteine basiert auf der Interdependenz von allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, Wahrnehmungsfähigkeiten und sozialen Kompetenzen, die aufgrund ihrer Bedeutung für den Spracherwerbsprozess als Vorausläuferfähigkeiten bezeichnet werden. Die Vorausläuferfähigkeiten müssen als sprachrelevante Operationen von allgemeinen Fähigkeiten der Wahrnehmung und der Kognition verstanden werden und beziehen sich auf eine genetische Prädisposition genereller Fähigkeiten, mit deren Hilfe Säuglinge Dinge in der Welt erlernen können. So erlaubt die Ausstattung mit generellen sozial-kognitiven, perzeptuellen und kognitiven Fähigkeiten dem Säugling von Geburt an, die Aufmerksamkeit auf Objekte und Ereignisse zu rich-

ten, sie voneinander zu unterscheiden und die Unterschiede im Gedächtnis zu speichern. Diese Aufmerksamkeit des Kindes, die sich auf die sprachbegleitenden Handlungen der Bezugsperson ausrichtet, stellt für Locke (2005, 22) einen entscheidenden Aspekt bei der Erklärung des Phänomens Sprache dar.

Geht es um den Spracherwerb, werden die generellen Fähigkeiten der Wahrnehmung und Kognition als sprachrelevante Operationen wirksam. Grimm (vgl. 2003a, 23ff.) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen sprachrelevanten Operationen der sozialen Kognition, sprachrelevanten Operationen der Wahrnehmung und sprachrelevanten Operationen der Kognition. „Durch das schrittweise Zusammenwirken dieser Operationen wird dem Kind dann ermöglicht, sich über die Produktion erster Wörter die Sprache allmählich anzueignen“ (ebd., 24).

3.1.1 Sprachrelevante Operationen der Wahrnehmung

Bereits im letzten Trimester der Schwangerschaft kann der Säugling aus dem komplexen auditiven Input der Umgebung die für die Muttersprache typischen rhythmischen und melodischen Sprachmuster erkennen und verarbeiten, indem er phonetische Einheiten segmentiert und zunächst ohne Zuweisung von Bedeutung zu größeren Einheiten kategorisiert (Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002, 49). Von Geburt an sind die Kinder mit diesen Fähigkeiten der Sprachwahrnehmung und kognitiven Fähigkeiten ausgestattet, die im Verlauf der Sprachentwicklung als Einstiegshilfen für den Wortschatzerwerb wirksam werden (ebd., 111ff.).

Der Beginn des intrauterinen Sprachenlernens wird durch Studien dokumentiert, die eine besondere Sensitivität des Fötus gegenüber der Stimulierung mit auditiven Reizen nachweisen (Penner 2005, 11; Hennon et al. 2000, 51f.). Während der Fötus von einer Vielzahl auditiver Stimuli im Körper der Mutter umgeben ist, scheinen sprachliche Reize trotz dieser Überlagerung die größten Reaktionen hervorzurufen.

From the sixth month of gestation onward, the fetus spends most of waking time processing these very special linguistic sounds, growing familiar with the unique qualities of its mother's voice and of the languages that she speaks (Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002, 1).

Der Fötus wird kontinuierlich mit den sprachlichen Strukturen seiner Muttersprache konfrontiert und lernt die sprachlichen Besonderheiten der Prosodie und der Intonation von Sätzen und Wörtern kennen, so dass er bei Geburt mit der Erfahrung ausgestattet ist, wie die menschliche Sprache klingt. Nelson (vgl. 2002, 106) sieht in den Studien von Mehler und Dupoux (1994) einen deutlichen Hinweis für eine angeborene Prädisposition zur Diskriminierung von Phonemen: Japanische Kleinkinder besitzen demnach im Unterschied zu den erwachsenen Sprechern die Sensitivität zur Unterscheidung der Phone-me /r/ und /l/. Mit dieser biologischen Ausstattung gelingt es dem Neugeborenen seine Aufmerksamkeit auf den spezifischen linguistischen Input der sprachlichen Umwelt zu richten (Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002, 1, 2). Mit Hilfe des ‚prosodic bootstrapping‘ nutzt der Säugling beispielsweise sprachrhythmische Regularitäten, um Wortstellungsregeln abzuleiten oder die Ableitung der Bedeutung aus dem syntaktischen Rahmen eines Wortes, dem ‚syntactic bootstrapping‘ (vgl. Penner 2005, 10).

Säuglinge beginnen prosodische Merkmale als Anhaltspunkte für die Strukturierung von Wörtern, Phrasen und Teilsätzen zu verwenden. Um seine Erfahrungen mit der Umwelt erfolgreich integrieren zu können, braucht das Kind bestimmte Bedingungen, die in kontingentem Zusammenhang mit seinem Verhalten stehen (vgl. Papoušek 2006, 15). Einen bevorzugten Einstieg in den Spracherwerbsprozess stellt dabei der spezifische prosodische Sprechstil des ‚infant directed speech‘ oder ‚motherese‘ der Eltern dar (Hennon et al. 2000, 56). Im Vergleich zur erwachsenengerichteten Sprache zeichnet sich dieser kindgerichtete Sprechstil durch Äußerungen mit zunächst reduzierter aber graduell ansteigender syntaktischer Komplexität aus, die sich nach den Bedürfnissen des Kindes richtet.

Neben der Bedeutung, sprachlich relevante Einheiten der Sprache zu markieren, hat das ‚motherese‘ zugleich die sozial-affektive Funktion, aufmerksamkeitssteuernd und interaktionsregulierend zu wirken (Klann-Delius 1999, 145). Eltern greifen dabei auf intuitive elterliche Kommunikationsfähigkeiten zurück, die sich in der unbewussten Verhaltensanpassung in Stimme, Sprechweise, Mimik und Körpersprache äußern und den Signalen des Babys folgen. Auf dieser Grundlage sind Säuglinge in den ersten sechs Monaten fähig, die phonetischen Hinweisreize aus der Sprache der Bezugsperson zu erkennen, die Bausteine von Wörtern (Phoneme und Silben) signalisieren, und die Sprache zu größeren sprachlichen Einheiten in Beziehung zu setzen (Hennon et al. 2000, 56).

3.1.2 Sprachrelevante Operationen der sozialen Kognition

Nelson (2002, 98) und Bruner (2002, 35) stellen einen Zusammenhang zwischen den vorsprachlichen Mutter-Kind-Dialogen und der sprachlichen Kommunikation dar, indem sie die Parallelen zwischen dem Aktivitätswechsel im vorsprachlichen Spiel und dem als ‚turn-taking‘ bezeichneten Sprecherwechsel in sprachlicher Kommunikation herstellen. In diesen wiederkehrenden Situationen entwickelt sich ein stabiler Rahmen, innerhalb dessen das Kind lernt, kommunikative Absichten deutlich zu machen.

Der Zugang zur Sprache als Kommunikationssystem erschließt sich somit über sozial-kognitive Fähigkeiten, mit denen der Säugling von Geburt an ausgestattet ist: Die ersten affektiven Mutter-Kind-Interaktionen spiegeln sich in der Aufmerksamkeitsausrichtung des Neugeborenen auf die Mutter wider, die den Säugling anlächelt und ihre Stimme prosodisch stark moduliert (vgl. Grimm 2003a, 26). Ausgelöst durch nicht-intentionale Signale des Säuglings reagieren seine Bezugspersonen in einer Weise, die über die Erfüllung seiner Grundbedürfnisse hinausgeht (vgl. Doil 2002, 46). In von Bruner (2002, 33) als transaktionale Formate bezeichneten Interaktionssequenzen ist es der Bezugsperson intuitiv möglich, diejenigen Merkmale zu betonen, welche das Kind schon wahrnehmen kann. Während die Aufmerksamkeit des Kindes innerhalb des biologischen Zeitfensters von den letzten Gestationsmonaten bis zum sechsten Lebensmonat vorwiegend über prosodische Elemente der Sprache gelenkt wird, erhält die Mutter-Kind-Interaktion eine neue Qualität, wenn weitere Elemente in den Kommunikationsprozess einbezogen werden. Tomasello (2005, 21) stellt eine enge Kopplung zwischen diesen Fähigkeiten der gemeinsamen Aufmerksamkeitssteuerung des Kindes und der Bezugsperson (‚joint attention‘) und den frühen Fähigkeiten des Sprachverständnisses und der Sprachproduktion her. Im Alter von 9 bis 12 Monaten erwirbt das Kind die Fähigkeit,

die zuvor nicht-intentionalen Signale bewusst einsetzen, um ein bestimmtes Verhalten zu erreichen. Die zunächst dyadischen Interaktionen zwischen Mutter und Kind entwickeln sich durch die gemeinsame Fokussierung eines Objekts zu triadischen Verhaltensweisen:

...in the sense that they [die Verhaltensweisen] involve infants coordinating their interactions with both objects and people, resulting in a referential triangle of child, adult and the object or event to which they share attention (ebd.).

Ein kritischer Stellenwert wird in diesem Zusammenhang den sozial-kognitiven Fähigkeiten der Imitation, Aufmerksamkeitszentrierung und der Verwendung von Gesten zugewiesen (Grimm 2003a, 27). Das Kind lernt dem Blick oder den gestischen Hinweisreizen des Erwachsenen zu folgen („gaze following“), den Erwachsenen als sozialen Referenzpunkt wahrzunehmen („social referencing“) und dessen Verhalten gegenüber Objekten analog zum Verhalten der Erwachsenen auszurichten („imitative learning“) (vgl. Tomasello 2005, 21). Das Kind erwirbt über diese Prozesse ein zunehmend referentielles Verhalten, das zunächst stark kontextabhängig ist, sich also an die konkret sichtbaren Objekte bindet. Aktaş (2004, 59) verweist auf Studien von Adamson, Bakeman und Smith (1990), die in einer Längsschnittstudie die Häufigkeit und Qualität der Episoden geteilter Aufmerksamkeit als Prädiktor für den Worterwerb identifizieren konnten. Diese zentrale Bedeutung kognitiv-sozialer Vorausläuferfähigkeiten wird in Grimms Befunden zu Defiziten im Spracherwerbsprozess belegt (2003b, 27):

Wenn Kinder zwischen 18 und 34 Monaten eine Sprachentwicklungsverzögerung aufweisen, dann zeigen sie auch eine Verzögerung bei sozial orientierten Verhaltensweisen, so wie diese beispielsweise im Nachmachen von motorischen Spielroutinen ihren Ausdruck finden.

Die referentiellen Gesten und Blicke erweisen sich als zentraler sozial-kognitiver Meilenstein symbolischer Kommunikation, die in engem Zusammenhang mit der Sprachentwicklung steht. Innerhalb der „joint-attention“-Interaktionen stellt das referentielle Verhalten durch frühe Gesten somit die Grundlage sprachlicher Kommunikation dar, da sie von den Kindern komplementär zu Wörtern eingesetzt werden. Die Ergebnisse zahlreicher Studien belegen eindrucksvoll die Parallelen zwischen Gestenentwicklung und Wortschatzerwerb und stellen prädiktive Zusammenhänge zwischen dem Einsatz von Gestik und der Sprachentwicklung her (vgl. Tomasello 2005, 32ff.). Die Motivation in Interaktionsprozesse zu treten ist bei den Kindern zunächst affektiv betont, erhält im Laufe der Entwicklung jedoch eine zunehmend kognitive Qualität. Im Übergang von der präsymbolischen Phase zur Phase des symbolischen Handelns kommt den referentiellen Gesten des Kindes eine wichtige Brückenfunktion für den Erwerb erster Wörter zu (Aktaş 2004, 60). „Die symbolisch verwendete Geste steht für die Erreichung eines kognitiven Meilensteins, der den Gebrauch konventioneller sprachlicher Zeichen möglich macht“ (Grimm 2003a, 33).

3.1.3 Sprachrelevante Operationen der Kognition

Vor dem Hintergrund der Entwicklungstheorie Piagets lassen sich sowohl die Sprache als auch das Denken auf zugrunde liegende kognitive Strukturen zurückführen, die selbst unabhängig von der Sprache sind und durch aktive Auseinandersetzung des Kindes mit der Umwelt erworben werden. Dabei bestimmen weder die genetischen noch die ökologischen Faktoren in direkter Weise das menschliche Verhalten, es sind die „dynamischen Interaktionen selbst, die die psychologischen Strukturen, oder das Verhalten, schaffen“ (Grimm 2003a, 43ff.): Durch die Interaktion dieser dynamischen Systeme entstehen unter Rückgriff auf die verfügbaren Handlungs- und Denkmuster neue Formen (vgl. Piaget 1967 zit. in Szagun 2001, 14). Von großer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Entwicklung von Objektpermanenz, in dem das Kind eine geistige Vorstellung eines Objekts erlangt und dieses vom eigenen Selbst und Handeln lösen kann. Mit der Entwicklung der Symbolfunktion erlangt das Kind die Fähigkeit, Realitäten durch Vorstellungsbilder, Gegenstände oder Wörter geistig präsent zu machen. Über Prozesse der Nachahmung entwickelt sich allmählich die innere Repräsentation einer abwesenden Realität. Äußere Nachahmung durch das Imitieren von Bewegungen oder Lauten entwickelt sich zur inneren Nachahmung, der ersten Form von Symbolisierung einer erkannten Realität (vgl. Piaget 2003, 45f.).

Dem Standpunkt Piagets, der die Kognition als Schrittmacher für die Sprachentwicklung hervorhebt, stehen mittlerweile theoretische Positionen gegenüber, die eher von einer interdependenten Beeinflussung sprachlicher und kognitiver Entwicklung ausgehen. Im Unterschied zu der traditionellen Sichtweise, Sprache sei durch das Denken determiniert, verweisen zahlreiche Studien vielmehr auf die Tatsache, dass Modellvorstellungen, die einen generellen Zusammenhang zwischen allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und dem allgemeinen sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder aufzeigen, empirisch nicht gestützt werden konnten. Auch der Versuch, spezifische kognitive Meilensteine in einen quantitativen Zusammenhang mit generellen Maßen des Spracherwerbs in Beziehung zu setzen, erscheint empirisch nicht hinreichend nachweisbar. Der Spracherwerbsprozess erfordert auf der Grundlage der Spezifitätshypothese somit eher spezifische als generelle kognitive Voraussetzungen, mit denen das Kind induktiv die sprachspezifischen Regularitäten aus dem Lautstrom seiner Muttersprache identifizieren, segmentieren und kategorisieren kann (Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002, 49). Die Kinder scheinen somit in der Lage zu sein, das sprachliche Angebot in sprachspezifischer Weise zu verarbeiten und zu repräsentieren. Das erworbene Wissen befähigt sie im Verlauf der Entwicklung zur Verarbeitung komplexerer Sprachformen und wirkt als Steigbügelhalter zum Erwerb weiterer Sprachkomponenten.

Sprache und Kognition sind nach dem ‚Reißverschlussprinzip‘ eng miteinander verzahnt, indem sie sich wechselseitig beeinflussen. Während die Entwicklung bestimmter Konzepte den Erwerb der entsprechenden sprachlichen Begriffe anregt, stimuliert komplementär die Verarbeitung spezifischer sprachlicher Informationen die kognitive Entwicklung in den passenden Bereichen. Eine Verzögerung in der sprachlichen Entwicklung in einem frühen Stadium kann entsprechend zu Rückständen der kognitiven Entwicklung führen, da auf der Grundlage der Spezifitätshypothese die sprachliche Stimulierung für den Erwerb neuer Konzepte fehlt (vgl. Penner 2005, 27f.).

Um die komplexe Spracherwerbsaufgabe meistern zu können, sind auf der Ebene der kindlichen Kognition neben der hohen Sensitivität für korrelative Muster und prosodische Merkmale der Sprache, sowie die impliziten Lernfähigkeiten zur Verarbeitung komplexer Strukturen auch gedächtnisbezogene und kognitiv-konzeptuelle Leistungen von Bedeutung. Als relevante Einflussfaktoren des Spracherwerbs werden das Gedächtnissystem und die relativ gut entwickelten auditiven Fähigkeiten gesehen, über die Kinder von Geburt an verfügen (vgl. Grimm & Weinert 1994, 542). Hasselhorn und Werner (vgl. 2000, 363) vertreten die These, dass insbesondere das phonologische Arbeitsgedächtnis als zentrales Merkmal des Spracherwerbs wirksam wird und prädiktive Rückschlüsse auf interindividuelle Differenzen in den Bereichen Wortschatz, Sprachperzeption und Sprachproduktion ziehen lässt.

Insbesondere die Untersuchungen von Susan Gathercole und Alan Baddeley (zit. in Hasselhorn & Werner 2000, 370) haben verdeutlicht, dass auf der einen Seite der Verarbeitungsqualität des phonetischen Speichers eine bedeutsame Rolle beim Erwerb neuer Wörter zukommt, auf der anderen Seite der fortschreitende Spracherwerb prädiktiv für die spätere Gedächtnisleistung ist. Die Qualität, mit der Kinder in der Lage sind, Klanggebilde aus der Umwelt wahrzunehmen und im phonetischen Speicher zur repräsentieren entscheidet über die Geschwindigkeit und den Erwerb neuer Wörter. Auch für Sprachauffälligkeiten im morphologisch-syntaktischen Bereich werden Defizite im phonetischen Speicher des Arbeitsgedächtnisses als Ursache vermutet (ebd., 375). Der Subtest Phonologisches Gedächtnis von Nichtwörtern (PGN) aus dem in der vorliegenden Untersuchung eingesetzten Sprachscreening für Kinder im Vorschulalter (SSV, Grimm 2003b) liefert in diesem Zusammenhang wertvolle Hinweise auf sprachliche Vorausläuferfähigkeiten.

Nachdem bisher das spracherwerbstheoretische Rahmenmodell, sowie die sozialen und kognitiven Voraussetzungen einer gelingenden Sprachentwicklung herausgearbeitet wurden, sollen im Folgenden die spezifischen sprachlichen Ebenen beschrieben werden, wie sie für den Spracherwerbsprozess im Vorschulalter relevant sind. Um die spezifische Analyse der sprachlichen Kompetenzen in der Methodik abbilden zu können, ist es nötig, die linguistischen Ebenen getrennt voneinander zu beschreiben, obwohl auf der Grundlage der theoretischen Erarbeitung die Interdependenz der Sprachkomponenten in Abgrenzung zu einer modularen Sichtweise herausgestellt wurde. In der Ergebnisdarstellung der individuellen Sprach- und Interaktionsprofile werden die Einzelerkenntnisse jedoch wieder zusammengefügt und in ihrer wechselseitigen Bedingung analysiert.

3.2 Semantisch-lexikalische Entwicklung

Im Verlauf des Erwerbs semantisch-lexikalischer Fähigkeiten lernt das Kind, aus dem Lautstrom der Umwelt zunächst den sprachlichen Input zu segmentieren, um wiederkehrende Wortformen zu identifizieren. Auf der Grundlage der Verarbeitung perzeptueller Reize erstellt es gleichzeitig Konzepte über Objekte und Handlungen und setzt sprachliche und konzeptuelle Einheiten miteinander in Verbindung. Die ersten Wörter werden vom Kind üblicherweise durch Benennspiele gelernt: ein Erwachsener zeigt auf einen Gegenstand oder schaut ihn an und benennt dabei seine Bedeutung. In der Zuweisung

der richtigen Bedeutung zu dem betreffenden Objekt steht das Kind jedoch vor einer unendlichen Zahl von Möglichkeiten (Markman & Hutchinson 1984, 2):

Someone points in some direction and then utters a word. On what grounds is the child to conclude that a new unfamiliar word, e.g., “dog”, refers to dogs? What is to prevent a child from concluding that “dog” is a proper name for that particular dog? What prevents the child from concluding that “dog” means “four-legged object” or “black object” or any number of other characteristics that dogs share? And finally, what prevents the child from concluding that “dog,” in addition to referring to that particular dog, also refers to the bone the dog is chewing on or to the tree the dog is lying under?

Man geht davon aus, dass Kinder innerhalb der semantischen Entwicklung mit impliziten Hypothesen über die richtige Zuweisung von Wortbedeutungen ausgestattet sind, die die Vielzahl an möglichen Zuweisungen einschränken. Die lexikalische Entwicklung ist dadurch kennzeichnet, dass Wortbedeutungen unter Berücksichtigung interagierender psychischer, kognitiver, sozialer und sprachlicher Faktoren in einem hochorganisierten Netzwerk, dem ‚mentalen Lexikon‘ gespeichert werden (vgl. Dannenbauer 1997, 4; Rothweiler 2001, 28). Die semantische und lexikalische Entwicklung müssen dabei als miteinander verknüpfte Prozesse verstanden werden, die gleichzeitig stattfinden und die Fähigkeit bezeichnen, „Äußerungen zur Bedeutung verschiedener Beziehungen zwischen Objekten und Ereignissen zu verstehen und zu produzieren (...)“ (Menyuk 2000, 190).

Aktuelle Theorien des Erwerbs semantisch-lexikalischer Fähigkeiten, der Kernaufgabe der Sprachentwicklung (vgl. Pruden, Hirsh-Pasek, Golinkoff & Hennon 2006, 266), erklären die eindrucksvolle Fähigkeit, mit der Kinder Wörter erwerben, mit der Verknüpfung des sozialen Kontextes, in dem Wörter geäußert werden, und den spezifischen Fähigkeiten und kognitiven, sozialen und linguistischen Prinzipien („constraints“), mit denen die Kinder ausgestattet sind, um die Objekt-Bedeutungs-Zuweisungen in dieser Geschwindigkeit vornehmen zu können. Der Stellenwert der sozialen Interaktion, die an das Verstehen von Intentionen, also an kulturelle Lernprozesse gebunden ist (vgl. Tomasello 2005, 82), wird für die Prozesse der Bedeutungszuweisung zur Zeit diskutiert und der Bedeutung von Aufmerksamkeitsprozessen gegenübergestellt, die in der Salienz von Objekten eine entscheidende Funktion sehen (vgl. Parish-Morris et al. 2007, 1265):

Does social interaction offer perceptual cues that direct attention to word referents? Or does it provide a gateway to a speaker’s communicative intent, thus focusing listeners on the object or action that the speaker had in mind? Might there be a developmental progression with children first attending to the perceptual, attentional elements of social interaction and only later to the intentional cues to word reference?

Die Autorinnen kommen in ihrer Studie zum Ergebnis, dass der Wortschatzerwerb sowohl auf Aufmerksamkeitsprozessen als auch in Bezug auf intentionale Hinweise („intentional cues“) im sozialen Kontext basiert (ebd. 1282), wobei sich im Zeitpunkt des Entwicklungsprozesses Unterschiede im Stellenwert der jeweiligen Faktoren widerspiegeln: Während zehnmonatige Säuglinge bei der Bedeutungszuweisung primär von der perzeptuellen Salienz eines Objekts geleitet werden und nicht durch die sozialen Anhaltspunkte des Sprechers, der auf dieses Objekt hinweist, steht dies in direktem Kontrast zu

den Lernstrategien der älteren Kinder, die bei der Zuweisung von Bedeutung eine Sensitivität gegenüber sozialer Intention nutzen (vgl. Pruden et al. 2006, 266).

3.2.1 Semantische Merkmalstheorie oder Begriffsorientierung?

Grundsätzlich wird in der Literatur zum Erwerb von Bedeutungen zwischen semantischer Merkmalstheorie und begriffsorientierten Ansätzen unterschieden (vgl. Szagun 2000, 15). Semantische Merkmalstheorien gehen davon aus, dass Kinder die Bedeutungsmerkmale erwerben, die den definitorischen Merkmalen des Erwachsenenbegriffs entsprechen. Diese Merkmale sind damit nicht nur identisch mit den Bedeutungsmerkmalen der Erwachsenen, sie unterliegen auch nicht entwicklungsspezifischen Prozessen von Veränderung und Umstrukturierung, da die definitorischen Begriffsmerkmale statisch und nicht veränderbar sind. Merkmale entwickeln sich jedoch erst aus den entwicklungsspezifischen Erfahrungen des Kindes, sie sind also keineswegs invariant, sondern durch psychologische Entwicklungsmechanismen strukturiert. Wenn man bei der Betrachtung kindlicher Wortbedeutungsentwicklung lediglich Bedeutungsmerkmale aus der Systematisierung der Erwachsenensprache heranzieht, kann man nur feststellen, „was den Kindern zur ‚richtigen‘ Erwachsenenbedeutung mangelt“ (ebd., 136), bzw. welche Bedeutungsmerkmale der Erwachsenensprache schon erworben werden konnten. Welche Aspekte einer Wortbedeutung wesentlich für die Kinder sind, wird nicht beachtet.

Es wird deutlich, dass aus entwicklungsorientierter Perspektive semantische Merkmals-theorien unzulänglich sind, da sie den Prozess des Bedeutungserwerbs vereinfachen, indem sie von einer Stück-für-Stück-Addition von stabilen Merkmalen ausgehen und dabei grundlegende psychologische Lern- und Entwicklungsmechanismen missachten. Begriffsorientierte Ansätze stellen demgegenüber in den Vordergrund, dass „hinter Wörtern das Wissen des Subjekts um Dinge oder Sachverhalte steht“ (Szagun 2000, 135). Dieses Weltwissen verändert sich im Entwicklungsverlauf des Kindes, wodurch sich wiederum auch die begrifflichen Strukturen verändern können. Bei der Betrachtung von Wortbedeutungsentwicklung geht es also zunächst darum, den Entstehungsprozess dieses Wissens zu rekonstruieren. Die theoretische Grundlage für die Analyse von Wortbedeutungsentwicklung erfordert demnach einen Ansatz, der Wortbedeutungsentwicklung als Teil der Gesamtheit der psychischen Entwicklung sieht, nicht als isoliertes Phänomen des Spracherwerbs.

3.2.2 Begriff, Wort, Bedeutung

Nach begriffsorientierter Auffassung von Wortbedeutung erhält ein Wort seine Bedeutung durch den Begriff, mit dem es verknüpft ist. Ein Begriff stellt eine sich im Erkenntnisprozess entwickelnde kognitive Struktur dar, die sich aus der Erfahrung des menschlichen Subjekts und der Objektivierung und Strukturierung dieser Erfahrungen entwickelt; es sind also immer schlussfolgernde Prozesse an der Begriffsbildung beteiligt: „Wie die Struktur eines Begriffes jeweils aussieht, kann sowohl während der Entstehung des Begriffes in der Kindheit wie auch je nach Art des Begriffes verschieden sein“ (Szagun 1983, 215).

Einem Begriff wird in der Regel ein Wort als sprachliches Symbol zugeordnet. Diese sprachlichen Zeichen sind definiert durch die arbiträre, konventionelle und assoziative Zuordnung von Zeichenform und Zeicheninhalt (vgl. Nussbaumer, Linke & Portmann 1996, 33ff.). Im Unterschied zum Begriff, der sich im Entwicklungsprozess verändert, ist das Wort auf der Basis der Konventionalität stabil. Diese Stabilität und Kenntnis der Konvention ist Voraussetzung für das Verstehen der sprachlichen Symbole: Das Wort ist eine phonologische Repräsentation des Klanges, die Verknüpfung zwischen der phonologischen und graphologischen Repräsentation des Wortes mit dem Begriff stellt die Bedeutungsrelation her (vgl. Szagun 2001, 46).

Der Zusammenhang zwischen dem Wort und seiner Bedeutung ist willkürlich, es gibt mit Ausnahme der Onomatopoeia (z.B. ‚Kuckuck‘) keine offensichtliche Motivation für die Zuordnung eines sprachlichen Zeichens mit dem Begriff, den es symbolisiert, dennoch ist die Bedeutungsrelation für kompetente Sprecher eindeutig und konstant.

Wortbedeutungen haben einen konventionellen, habituellen und aktuellen Aspekt. Die konventionelle Bedeutung bezeichnet dabei die in der Sprachgemeinschaft festgelegte allgemeingültige und konstante Bedeutung für ein Wort, die jedoch nicht mit der individuellen Bedeutung für jedes Mitglied der Sprachgemeinschaft gleichzusetzen ist. Die Bedeutung, die das Individuum gewöhnlich mit dem Wort verbindet, bezeichnet Seiler (1985 zit. nach Szagun 2000, 138) mit der habituellen Bedeutung, die aktuelle Bedeutung ergibt sich aus deren Aktivierung in einer momentanen Situation.

Die Wortbedeutungsentwicklung kann demzufolge als ein Prozess beschrieben werden, in dem sich das Begriffssystem des Kindes in der Interaktion mit seiner Umwelt der zielsprachlichen Äußerung annähert. Als Auslöser der Entwicklung von Begriffen gilt die sich verändernde Organisation von Merkmalen und Relationen auf dem Hintergrund der sich verändernden kognitiven Strukturen der Kinder. Schon Säuglinge können anhand nichtsprachlicher Merkmale Intentionen verstehen (vgl. Menyuk 2000, 176) und mit Hilfe von Vokalisationen sowie durch den Ausdruck von Gestik und Mimik Bedürfnisse äußern. Gleichzeitig sind die Säuglinge sensibel gegenüber den Gefühlsäußerungen der Bezugspersonen, die in der Interaktion mit ihnen transportiert werden.

3.2.3 Semantik und Lexikon im Kontext der phonologischen Entwicklung

Angesichts eines passiven Wortschatzes von etwa 14.000 Wörtern bei fünf- bis sechsjährigen Kindern (vgl. Rothweiler 2001, 21), stellt sich die Frage nach der Bewältigung dieser immensen Erwerbsaufgabe. „Es ist jedoch schwierig, wenn nicht gar unmöglich, Meilensteine der lexikalischen Entwicklung ohne Verweis auf phonologische und syntaktische Entwicklung, sowie semantische Entwicklung ohne Verweis auf syntaktische und pragmatische Entwicklung zu diskutieren“ (Menyuk 2000, 171). In der spracherwerbstheoretischen Forschung wird das Wort daher übereinstimmend als zentraler Baustein des Spracherwerbs genannt (vgl. Rothweiler & Meibauer 1999, 9; Grimm 2003a, 35ff.; Pruden et al. 2006, 266). So besteht mittlerweile Einigkeit darüber, dass der Lexikonwerb schon durch den sechs-monatigen Säugling mit der Identifizierung wiederkehrender phonologischer Sequenzen im Sprachstrom und der Verbindung mit Personen, Objekten und Ereignissen markiert wird. Die semantische Entwicklung vollzieht sich also bereits vor der Produktion von Wörtern, da Bedeutung schon zu einem frühen Zeit-

punkt der Entwicklung in nonverbal markierten Vokalisationen oder durch den Einsatz von Gestik übermittelt werden kann (vgl. Menyuk 2000, 174; 176). Die sprachrelevanten Vorausläuferfähigkeiten werden als Grundlage dafür gesehen, dass es dem Säugling gelingt, sprachliche Einheiten zu segmentieren, zu verarbeiten und diese mit einer Bedeutung zu verknüpfen, ohne überhaupt Wörter produzieren zu können (vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002, 49).

Produktive Fähigkeiten können bereits bei Kindern im Alter von acht bis zehn Monaten mit der wiederkehrenden Verwendung eigener Vokabeln beobachtet werden, mit denen einem Objekt eine konstante referentielle Bedeutung zugewiesen wird (vgl. Hacker 1999, 13), die jedoch noch nicht der zielsprachlichen Konvention entsprechen muss.

Während das Kind schrittweise lernt, welche Lautkombinationen in seiner Muttersprache üblich sind, ist es zunehmend in der Lage zwischen zielsprachlich adäquaten und nicht adäquaten Kombinationen zu unterscheiden. Diese Fähigkeit stellt die Grundlage zur Segmentierung von Lautketten zu Wörtern dar, da das Kind auf der Grundlage seines Wissens über phonotaktische Einschränkungen Regelmäßigkeiten in der muttersprachspezifischen Lautkombination identifiziert (vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002, 50f.).

Rezeptive Fähigkeiten gehen dabei der Produktion erster Wörter voraus: So ergeben die Auswertungen von Eltern-Tagebüchern einen rezeptiven Wortschatz von durchschnittlich 10 Wörtern im Alter von etwa zehn Monaten, der bis zum Alter von 14 Monaten auf 50 Wörter und bis zum Alter von 18 Monaten auf über 100 verschiedene Wörter ansteigt (vgl. ebd., 63). Den produktiven Wortschatz betreffend, können die meisten Kinder im Alter von zwei Jahren etwa 50 Wörter bilden, die sich kulturübergreifend aus Begriffen zusammensetzen, wie beispielsweise die Namen nahe stehender Personen, bekannte Objekte, Essen, Körperfunktionen, soziale Routinen oder Aufforderungen. Nicht allein die Identifikation der ersten Wörter erscheint aus spracherwerbstheoretischer Perspektive interessant, sondern insbesondere die Frage nach der Funktion der ersten gebildeten Wörter für die Kinder gibt Hinweise darauf, warum einige Wörter früher als andere erworben werden. Karmiloff und Karmiloff-Smith sprechen in diesem Zusammenhang von ‚proto-imperatives‘ (2001, 63f.), die formallinguistisch zwar nicht als erwachsenensprachlicher Imperativ gelten, aber die gleiche Funktion erfüllen. Benutzen Kinder Wörter wie ‚Flasche‘ oder ‚Milch‘ geschieht dies in der Regel zur Erfüllung eines Bedürfnisses und nicht primär um ein Objekt mit einer referentiellen Bedeutung zu versehen. Sobald das Kind lernt, mit dem Gebrauch von Wörtern gemeinsame Erfahrungen auszutauschen oder Situationen der geteilten Aufmerksamkeit (‚joint-attention‘) herzustellen, werden diese zu ‚proto-declaratives‘, die im Gegensatz zu den Proto-Imperativen nicht auf ein Bedürfnis verweisen, sondern vielmehr zur Herstellung von Kommunikation dienen.

3.2.4 Über- und Untergeneralisierungen

Kinder können in der frühen Wortproduktion in Abhängigkeit von verschiedenen Kontexten dem Gebrauch eines einzigen Wortes mehrere Bedeutungen zuweisen, indem sie beispielsweise die Referenz zu einem Objekt herstellen, auf ein Bedürfnis verweisen oder Situationen geteilter Aufmerksamkeit hervorrufen. Die komplexen Intentionen, die

das Kleinkind mit der Produktion von Einwort-Sätzen verbindet, unterliegen linguistischen Restriktionen und sind somit abhängig von dem gemeinsamen Erfahrungshintergrund mit der Bezugsperson und dem Kontext, in dem die Interaktion stattfindet. Bruner (2002, 15) spricht in diesem Zusammenhang vom ‚language acquisition support system‘, welches den frühen lexikalischen Erwerb durch die spezifische Strukturierung von Sprache und Interaktion in entscheidender Weise unterstützt.

In der Wortbedeutungsentwicklung, der Annäherung des kindlichen Begriffssystems an das konventionelle zielsprachliche System, werden Begriffe und deren Organisation in Netzwerken durch Prozesse der ständigen Modifikation und Erweiterung bedingt. Auf diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Bedeutungsmerkmale bei Kindern individuell sind und somit zunächst nicht „den definitiven Merkmalen des Erwachsenenbegriffs entsprechen“ (Szagun 2000, 142), vielmehr kommt es im Wortschatzerwerb zu Übergeneralisierungen und Überdiskriminierungen, die als entwicklungsspezifisch anzusehen sind. Während Kinder Wörtern nicht nur andere Bedeutungen als Erwachsene zuweisen, bezeichnen sie einerseits mit demselben Wort unterschiedliche Objekte oder Ereignisse, andererseits weisen sie einem Wort einen sehr engen Geltungsbereich zu (vgl. Grimm 2003a, 40).

Wenn das Kind beispielsweise das Wort ‚Zug‘ benutzt, einzig um eine Referenz zu seinem Spielzeugzug und nicht zu einem realen Zug oder einem Zug aus dem Fernsehen herzustellen, spricht man vom Prinzip der Überdiskriminierung, welches im sehr frühen Lexikonerwerb auftaucht. Im Gegensatz dazu benutzt das Kind im weiteren Verlauf des Spracherwerbs die Bezeichnung ‚Hund‘ für alle vierbeinigen Tiere und übergeneralisiert den Geltungsbereich des Wortes. Während frühe Theoriedarstellungen davon ausgingen, dass die Überdiskriminierungen und -generalisierungen auf die attentionale Fokussierung der augenscheinlichsten Merkmale von Objekten zurückzuführen ist, weisen Ergebnisse von Studien mit dreimonatigen Säuglingen, die eine Sensibilität schon gegenüber geringsten Unterschieden zwischen Objekten zeigen, darauf hin, dass perzeptuelle Erklärungsansätze allein nicht für eine Erklärung von Überdiskriminierungen und Übergeneralisierungen ausreichen (vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002, 66f.). In der Wortbedeutungsentwicklung scheinen vielmehr vielfältige Einschränkungen (‚constraints‘) für die Generalisierungen verantwortlich zu sein, die sich aus der Kombination von Wahrnehmungsfähigkeit des Säuglings und dessen restringiertem produktiven Wortschatz ergeben.

Auf der einen Seite gelingt es ihm nicht, allen von ihm konzeptualisierten Kategorien ein Wort zuzuweisen, auf der anderen Seite fehlen ihm die Benennungen spezifischer Merkmale, die für die deutliche Abgrenzung verschiedener Objekte oder der Zuweisung zu einer Kategorie nötig sind, obwohl die perzeptuellen Unterschiede bereits internalisiert sind. So kann beobachtet werden, dass ein Kind die perzeptuellen Unterscheidungsmerkmale von Hunden und Pferden zwar kennt, diese aber nicht benennen kann. Auf der Grundlage seines restringierten Wortschatzes greift es auf den Begriff ‚Hund‘ zurück, der die perzeptuellen Merkmale von Pferden am besten abbildet (vgl. ebd., 67).

3.2.5 Vokabular und Kategorisierung

‚Constraints‘ im Wortschatzerwerb lassen sich nicht nur auf die kognitive Entwicklung des Kindes zurückführen, umgekehrt kann die Erweiterung des Lexikons zur Bildung neuer Kategorien beitragen. Paradigmatische Bedeutungsrelationen scheinen dabei den Zugriff semantisch-lexikalischer Einheiten zu ökonomisieren und können exemplarisch als eine Organisationsstrategie zur Strukturierung des Lexikons herangezogen werden, über die sich nicht nur die Kapazität, sondern auch die Geschwindigkeit lexikalischer Zugriffe in der Sprachverarbeitung erklären lässt.

Schon vor dem Beginn des Sprechens zwischen dem 7. und 11. Lebensmonat gliedern Kinder ihre Erfahrungen mit Objekten mit Hilfe konzeptueller Kategorienbildung, indem sie zunächst übergeordnete Kategorien und später die Basiskategorien unterscheiden lernen. Neuere Studien zur Formierung konzeptueller Kategorien sprechen in diesem Zusammenhang von einem ‚global-to-basic-shift‘, den die Kinder durchlaufen (Penner 2005, 27). Diese Taxonomie oder hierarchische Begriffsstruktur anhand von Über-, Unter- und Nebenordnungsprinzipien stellt eine Strategie der menschlichen Begriffsbildung dar, Kategorien mit-einander zu vernetzen. Dies ermöglicht die ökonomische Speicherung einer Vielzahl von Informationen, gleichzeitig findet eine Ausdifferenzierung der Bedeutungen der einzelnen Wörter statt, wodurch das Kind zunehmend in der Lage ist, im aktuellen Sprachkontext auf passende lexikalische Einträge zuzugreifen (vgl. Kauschke, Stan 2004, 192).

Waxman und Kosowski (1990, 1461ff.) stellen heraus, dass die Kategorienbildung mittels intentionaler Fokussierung durch den Erwachsenen beeinflusst werden kann. Kindern fällt die Zuweisung eines Objekts zu einer Klasse leichter, wenn das Objekt durch den Erwachsenen benannt wurde, wohingegen Gegenstände, auf die nur gezeigt wurde, von den Kindern nicht klassifiziert werden konnten.

Im Entwicklungsprozess können sich demnach Begriffskriterien und ihre Organisation verändern und umstrukturieren. So ist es möglich, dass neue Kriterien hinzukommen, Kriterien modifiziert und differenziert werden oder wegfallen. Sowohl die zunehmende Koordination begrifflicher Kriterien als auch die zunehmende Integration von Einzelbegriffen in ein Begriffsnetz wirkt sich auf die Stabilität der Begriffsstruktur aus. Während also der Erwerb lexikalischer Einträge zu einer Strukturierung und Vernetzung des Lexikons führt, nimmt umgekehrt die Struktur des Lexikons einen Einfluss auf die Speicherung neuer Elemente. In ihren Untersuchungen zur kindlichen Kategorienbildung verdeutlichen Markman und Hutchinson (1984, 1ff.) in diesem Zusammenhang erneut die Verzahnung von Sprache und Kognition. Den Ergebnissen ihrer Studien zufolge ordnen Kinder Objekte zunächst nach thematischer Ähnlichkeit, sobald sie benannt werden, erfolgt die Zuordnung der Objekte jedoch nach der Zugehörigkeit zu einer Kategorie. Die Benennung der Objekte erleichtert demnach die kognitive Organisation von Begriffsstrukturen. Der Erwerb lexikalischer Einträge führt zu einer Strukturierung und Vernetzung des Lexikons, während umgekehrt die Struktur des Lexikons einen Einfluss auf die Speicherung neuer Elemente hat.

3.2.6 Constraints-Hypothesen

Kinder im Vorschulalter nehmen täglich mehrere neue Wörter in ihr Lexikon auf, dabei umfasst der Prozess des Erwerbs eines neuen Wortes, wie dargestellt, sowohl das Identifizieren von Referenzen und Bedeutungen als auch das Isolieren möglicher Wortformen aus dem interaktionalen Kontext, in dem es geäußert wird. In einem weiteren Prozess werden Referenz und Bedeutung schließlich auf die Form abgebildet. Insbesondere sozio-pragmatische Forschungsansätze (vgl. Tomasello 2005, 82ff; Markman & Hutchinson 1984, 1ff; Markman 1994, 199ff.) gehen davon aus, dass das Kind a priori mit spezifischen Prinzipien und Strategien ausgestattet ist, auf die bei der schnellen Identifizierung und Bedeutungszuweisung von Wörtern im interaktionalen Kontext als Unterstützungsfaktor zurück gegriffen wird. Während dieser Annahme zufolge auch linguistische Faktoren, die Fähigkeit zur Segmentierung von Äußerungen sowie die Fähigkeit, sprachliche Einheiten zu konzeptualisieren, eine Rolle bei der schnellen Zuweisung von Bedeutung haben, kommt dem Bedürfnis des Kindes, die Intentionen und kommunikativen Absichten seiner Umwelt zu verstehen, die größte Bedeutung zu:

(...) the glue that holds all those factors together is always the child's attempts to understand the communicative intentions of other persons as she interacts with them socially and linguistically (Tomasello 2005, 44).

Um das Phänomen der schnellen Abbildung von Bedeutungen beschreiben zu können, hat sich der auf Carey und Bartlett (1978, 17ff.) zurückgehende Begriff des ‚fast-mappings‘ durchgesetzt. Die beiden Wissenschaftlerinnen fanden in einer Studie mit 20 Kindern zwischen drei Jahren und drei Jahren und 10 Monaten Hinweise darauf, dass diese ein neues Wort (‚chromium‘ als kontrastive Bezeichnung zur Farbe Rot) auf der Grundlage linguistischer und non-linguistischer Kontextinformationen während der Äußerung dieses Wortes speichern und Hypothesen über seine Bedeutung bilden. Für die Erklärung der Geschwindigkeit und Genauigkeit von ‚fast-mapping‘ scheinen diese Informationen aus dem Kontext jedoch nicht auszureichen, da das Kind aus einer unendlichen Auswahl möglicher Hypothesen über den Bezug zwischen Wort und Kategorie die zielsprachliche Form auswählen muss (vgl. Rothweiler 1999, 253).

Für die zunehmende Fähigkeit zur Konzeptualisierung und Strukturierung des Lexikons und der damit einhergehenden Effizienz bei der Verarbeitung neuer Wörter findet sich in der spracherwerbstheoretischen Forschung zusammenfassend die Unterscheidung zwischen drei Hypothesengruppen (vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002, 69): Die ‚lexical constraints‘ Hypothese geht davon aus, dass kognitive Prozesse bei der Zuordnung von Bedeutungen zu den lexikalischen Einheiten wirken. Die zweite Hypothese fokussiert in diesem Prozess die sozialen ‚constraints‘, während der dritte Theorieansatz nach morphologischen und syntaktischen Hinweisen in lexikalischen Einheiten zur Erklärung der Wortbildung heranzieht. Karmiloff und Karmiloff-Smith (ebd.) gehen im Gegensatz zu den Vertretern der einzelnen Theorieansätze davon aus, dass diese nicht ausschließlich sondern in ihrer Gesamtheit wirksam werden.

„Lexical Constraints“ Hypothese

Vertreter der ‚lexical constraints‘ Hypothese beziehen sich auf kognitive Prozesse, die den Wortschatzerwerb in entscheidender Weise beeinflussen. In diesem Zusammenhang lassen sich unterschiedliche Wirkfaktoren identifizieren, die als ‚mutual exclusivity‘, ‚whole object constraint‘ und ‚taxonomic constraint‘ bezeichnet werden und die Anzahl von Möglichkeiten der Bedeutungszuweisung einschränken (vgl. Markman 1994, 199ff.). Lexikalische Einschränkungen finden sich in der frühen Entwicklung der zwei- bis dreijährigen Kinder und können als Indikator für die Geschwindigkeit des Wortschatzerwerbs herangezogen werden (vgl. Menyuk 2000, 176).

‚Mutual exclusivity‘ bezieht sich auf die Tatsache, dass einem Objekt in einer Sprache üblicherweise nur eine Bezeichnung zugewiesen wird. Wenn das Kind bereits die Bedeutungszuweisung für ‚Auto‘ erlernt hat, wird es für Autos zunächst keine Synonyme suchen oder erwarten. Kinder, die unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit aufwachsen, speichern den entsprechenden Eintrag für dasselbe Objekt in der jeweiligen Sprache.

Der ‚whole object‘ Ansatz geht davon aus, dass ein Kind beim Erwerb eines neuen Wortes die Aufmerksamkeit zunächst auf das gesamte Objekt ausrichtet. Wenn es beispielsweise ein neues Tier sieht und die entsprechende Bezeichnung (z.B. ‚Giraffe‘) hört, wird es die Bedeutung dem gesamten Objekt zuweisen und nicht einem Teil, wie zum Beispiel dem Hals. Wenn die Bezeichnung für das Objekt allerdings schon bekannt ist, wird es im Kontext nach salienten Merkmalen suchen, um diesem einen neuen Begriff zuzuweisen (‚Schau mal, der lange Hals der Giraffe!‘).

‚Taxonomic constraints‘ bilden sich in der Annahme ab, dass bei der Bezeichnung eines neuen Objektes Interpretationen der Kinder auf dem Hintergrund ihres Wissens um taxonomische Kategorien wirksam werden.

„Social Constraints“ Hypothese

In der sozialen Umwelt des Kindes lassen sich Hinweise finden, die es in der Zuweisung von Bedeutungen unterstützen. Einerseits richtet sich die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Objekte und deren Bezeichnungen, die die Bezugsperson mittels Gestik und Blickrichtung in den Fokus der geteilten Aufmerksamkeit rückt, andererseits zeigt sich beim Erwachsenen die Tendenz, Begriffe zu benennen, die im Fokus des Kindes stehen. In diesen ‚joint attention‘ Situationen blickt bzw. zeigt der Erwachsene auf das Objekt, das er benennt und vergewissert sich, ob auch das Kind seine Aufmerksamkeit auf das Zielobjekt richtet. Karmiloff und Karmiloff-Smith (2002, 73) unterstützen die Bedeutung sozialer Hinweise für die Wortbedeutungsentwicklung zudem mit der Beobachtung, dass Kinder auf die Blickrichtung ihrer Bezugspersonen achten, auch wenn sie gerade im Spiel mit einem anderen Gegenstand beschäftigt sind:

(...) if parents named an object while the child was focused on another, the child would look up, establish where the adult was looking, and map the new word just heard onto the adult's focus of attention. This shows how important social clues may be in helping to establish word meaning.

„Linguistic Constraints’ Hypothese

Während die Hypothesen der kognitiven und sozialen Beschränkungen von Bedeutungen (Constraints) auf die wichtige Rolle der sprachlichen Umwelt hinweisen, richtet die Annahme der ‘linguistic constraints’ den Fokus auf den Stellenwert der sprachlichen Strukturen selbst, in der sich Hinweise für die Zuweisung von Bedeutungen finden lassen. Hier zeigt sich besonders, dass die Betrachtung der semantisch-lexikalischen Ebene nicht nur das Wort als Analyseeinheit fokussieren darf, sondern im Kontext der weiteren sprachlichen Ebenen gesehen werden muss. Zwar verwenden Kinder im Verlauf der Sprachentwicklung zunächst primär Nominale, die die Beziehung zwischen Bezeichnung und Bezeichnetem sehr viel deutlicher herausstellen als die Bedeutungsrelationen zwischen Wörtern und Attributen, Orten, Qualitäten und Handlungen (vgl. Menyuk 2000, 174), aber es zeigt sich ebenso eine Sensitivität gegenüber Funktionswörtern, wie zum Beispiel Artikeln, Demonstrativpronomen, Präpositionen etc. (vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002, 72).

Am Beispiel sogenannter „Nichtwörter“ (Linke et al. 1996, 135ff.) lässt sich dies nachvollziehbar belegen: Verwendet man das Wort ‚Knirf‘ ohne Artikel (‚Da ist Knirf‘) interpretiert das Kind das Wort vermutlich als einen Namen für eine Person, während der Artikel (‚Da ist ein Knirf‘) ebenso die Interpretation als eine Bezeichnung für ein Objekt zulässt. Die Suffigierung des Stammmorphems mit –en lässt auf eine Tätigkeit schließen (‚Er muss *knirfen*‘), das Suffix –ig auf ein Adjektiv (‚*knirfig*‘). Neben dem Nutzen morphologischer Informationen für die Identifizierung von Wortarten nutzt das Kind diese Informationen auf Satzebene, um syntaktische Beziehungen zwischen Handlungsträger und Handlung als syntagmatische Bedeutungsrelation herzustellen (‚Der Hund bellt‘ vs. ‚Der Hund wiehert‘).

Eine weitere Form linguistischer Beschränkung bezieht sich auf das Schaffen sprachlicher Kontraste (vgl. Dannenbauer 1999, 152) im Wortschatzerwerb, nach dem man davon ausgeht, dass Sprecher und Hörer über Unterschiede in der Form (‚läuft‘ versus ‚lauft‘; ‚gehen‘ versus ‚laufen‘) auf Unterschiede in der Bedeutung verweisen (vgl. Karmiloff, Karmiloff-Smith 2002, 75). Darüber hinaus scheinen Eltern ihren Kindern hilfreiche Hinweise auf eine Bedeutungsunterscheidung zu geben, indem sie in einer Äußerung gegensätzliche Begriffe verwenden (‚Das ist kein *großes* Auto, das ist ein *kleines* Auto‘), oder Begriffe im Kontext mit Synonymen benennen (‚Er muss *rennen*, nicht *laufen*‘). Über diese Form der Verwendung von Antonymen oder Synonymen strukturieren sich Begriffsnetze im kindlichen Lexikon, zusätzlich erhält das Kind syntaktische Informationen über die gemeinsame Klassenzugehörigkeit der kontrastiv oder synonym verwendeten Wörter (vgl. ebd.), ordnet also ‚klein‘ und ‚groß‘, sowie ‚rennen‘ und ‚laufen‘ der entsprechenden syntaktischen Kategorie zu.

3.2.7 Der ‚Vocabulary Spurt‘

Das Kind profitiert im Wortschatzerwerb offensichtlich von einer Reihe von Möglichkeiten, die sich im sozialen Kontext, sowie in der Salienz und Struktur der Sprache finden, seine Hypothesen über die Zuweisung von Wort und Bedeutung einzuschränken. Kinder sind dabei mit einer besonderen Sensitivität gegenüber den Intentionen der Kommunikationspartner ausgestattet und richten ihre Aufmerksamkeit auf die Signale,

die ihnen der Erwachsene bietet (vgl. Pruden et al. 2006, 267). Das in dieser Phase des Erwerbs des phonologischen Systems „rapide Anwachsen des Wortschatzes“ (ebd., 22) führt einerseits zur differenzierten Regularisierung der Aussprache, andererseits ermöglicht die Systematisierung der Aussprache wiederum die Produktion neuer Wörter.

Elsen (1999, 88) belegt diese Vermutung mit den Ergebnissen ihrer Tagebuchstudie eines deutschsprachigen Kindes zu den Auswirkungen des Lautsystems auf den Erwerb des Lexikons. Der ‚vocabulary spurt‘ wird hier auf die Fortschritte in der phonetisch-phonologischen Entwicklung zurückgeführt und in Zusammenhang mit konnektionistischen Erklärungsmodellen gebracht, die die kognitiven Strukturen bei der Verarbeitung von Informationen untersuchen. So wird auf dieser Grundlage von einer nicht-linearen Aufnahme neuer Wörter ins Lexikon durch verarbeitungsinterne, allein aus der Netzwerkarchitektur und –arbeitsweise resultierenden Bedingungen berichtet.

Die Forschung geht mittlerweile zwar davon aus, dass diese Hinweise beim Wortschatzerwerb in ihrer Gesamtheit wirksam werden, es wird jedoch darüber diskutiert, zu welchem Zeitpunkt der Entwicklung und mit welchem Stellenwert soziale oder perzeptuelle Anhaltspunkte den Erwerb von Wörtern entscheidend beeinflussen (vgl. Parish-Morris et al. 2007, 1265).

Während vermutet wird, dass Aufmerksamkeitsfaktoren den intentionalen Faktoren vorausgehen, nimmt der soziale Kontext bei 18- bis 24monatigen Kindern zunehmend die größere Rolle im Wortschatzerwerb ein (ebd. 1266). Die sprachliche Entwicklung zeichnet sich zu diesem Zeitpunkt durch das Erreichen zweier Meilensteine aus: Im Vergleich zur bisherigen Entwicklung lernt das Kind eine Vielzahl an neuen Wörtern und baut seinen Wortschatz auf etwa 50 bis 100 Wörter aus, gleichzeitig geht mit der Verwendung erster Zwei-Wort-Äußerungen erstmals die Analyse syntaktischer Strukturen einher (vgl. Nelson 2002, 112). Während zunächst vorwiegend Substantive und sozial-affektive Regulatoren erlernt wurden, kommen durch die Differenzierung des Wortschatzes in Inhalts- und Funktionswörter nun Kombinationen in syntaktischen Einheiten zustande (Grimm 2003a, 40). Kinder erweitern ihr Lexikon in der Phase des Wortschatzspurts um durchschnittlich zehn Wörter pro Tag, während sie vor Erreichen dieser Grenze etwa drei Wörter in der Woche erlernen (vgl. Karmiloff, Karmiloff-Smith 2002, 77).

Festzuhalten ist, dass sich die Phase des Wortschatzspurts durch eine große Variabilität auszeichnet. Während sich der ‚vocabulary spurt‘ bei einigen Kindern schon mit der Produktion von 70 bis 100 Wörtern ereignet, kann hiervon bei anderen Kindern erst bei 200 Wörtern gesprochen werden, bei anderen Kindern ist dagegen ein gradueller Anstieg von Wörtern zu verzeichnen. Marchman und Bates (1994, 339ff.) gehen in ihrer ‚critical mass hypothesis‘ daher davon aus, dass die entwicklungsrelevante Schwelle des Wortschatzspurts nicht am Alter des Kindes, sondern am Erreichen der Wortschwelle festgemacht wird. Wenn dieser jedoch mit 18 bis 24 Monaten noch nicht erreicht wurde, wird dies teilweise als Prädiktor für eine Sprachentwicklungsverzögerung gewertet (v. Sucho-doletz 2004, 156; Grimm 2003a, 39). Zwar stellt die 50-Wort-Grenze einen wichtigen Meilenstein des Spracherwerbs dar, um das Kind als Risikokind für eine Spracherwerbsstörung identifizieren zu können, es müssen jedoch weitere sprachspezifische Befunde erhoben werden, beispielsweise hinsichtlich der Aussprache (vgl. Kany & Schöler 2007, 54).

Die Verknüpfung semantisch-lexikalischer Kompetenzen mit der morphologisch-syntaktischen Entwicklung wird in den Hypothesen zu den ‚bootstrapping‘ - Strategien dargestellt, die in komplementärer Weise interagieren (Gleitman 1994, 73; Glück 2002, 29; Penner, Tracy & Wyman 1999, 229). Dieser Hypothese zufolge kann durch die Entstehung der Syntax eine höhere lexikalische Wachstumsebene erreicht werden: Syntaktische Strukturen verlangen einen Zuwachs an lexikalischen Einheiten, die von der Syntax geordnet werden, umgekehrt enthält die Bedeutung und Struktur auf Satzebene wertvolle Hinweise für die Bedeutung der einzelnen lexikalischen Elemente (vgl. Gleitman 1994, 76). Die semantisch-lexikalische Entwicklung dient den Kindern somit als Einstiegshilfe in die grammatische Entwicklung, die im Folgenden beschrieben wird.

3.3 Erwerb morphologisch-syntaktischer Regeln

Wie in der bisherigen Darstellung bereits verdeutlicht, wird in der aktuellen Spracherwerbsforschung die Untrennbarkeit von Lexikon und Grammatik im Spracherwerb hervorgehoben. Dieser Erklärungsansatz löst eine modulare Sichtweise ab, die Sprache durch den Erwerb der voneinander separierbaren Komponenten Phonologie, Semantik und Grammatik erklärt. Bates und Goodman schlagen als Vertreter einer „radikalen lexikalischen Grammatiktheorie [=radically lexicalist theory of grammar]“ (ebd., 135) vor, von einem „integrierenden Verarbeitungssystem[=unified processing system]“ auszugehen, welches Erwerbsstrategien und Prinzipien auf der Ebene der Wörter, Morpheme und Phrasen steuert.

So konnten Marchman und Bates (1994) in ihren Untersuchungen zum Erwerb von regelmäßigen und unregelmäßigen Vergangenheitsformen von Verben im Englischen zeigen, dass morphologisch-syntaktische und semantisch-lexikalische Entwicklungsschritte deutlich miteinander verknüpft sind und die Kinder charakteristische Sequenzen im Gebrauch der Verben durchlaufen:

To begin, they produce both regular and irregular past-tense verb forms correctly (e.g., kissed, went). This is assumed to be due to rote, item-specific learning. Next, children pass through a stage where they overregularize past-tense irregular forms that were previously produced correctly (e.g., goed), showing evidence of productivity in the formation of the regular past tense. In the final phase, both irregular and regular past-tense verbs are produced correctly. (zit. nach Moyle et al. 2007, 508)

Insgesamt zeigt sich, dass morpho-syntaktische Phänomene beim Erwerb der past-tense-Verben im Englischen wirken: Zunächst werden bei einem vergleichsweise geringen Wortschatz an Verben regelmäßige und unregelmäßige Verben korrekt gebildet. Wenn eine kritische Masse an Verben erreicht wurde, zeigten sich Übergeneralisierungen im Gebrauch der unregelmäßigen auf regelmäßige Verben, also einer aus der Perspektive der Zielsprache fehlerhaften morphosyntaktischen Markierung der Verben, bevor schließlich sowohl unregelmäßige als auch regelmäßige Verben korrekt markiert wurden.

Derartige Abweichungen von der Erwachsenensprache sind entwicklungsgemäß und können in ihrer Systematik aufgrund der Struktur der zu erwerbenden Sprache vorherge-

sagt werden. In diesem Fall wird für das Englische die Hypothese unterstützt, dass die Größe des Wortschatzes prädiktiv für die Markierung der unregelmäßigen Verben in der Vergangenheit und für die Übergeneralisierungen dieser Verbflexionen ist.

Während eine modulare Sichtweise auf den Grammatikerwerb weiterhin davon ausgeht, dass die Entwicklung von Semantik und Grammatik genetisch enkodiert ist und unterschiedliche neuronale Systeme beim Erwerb dieser unabhängig voneinander erworbenen Module wirksam werden, wird im Folgenden eine Theorie der Grammatikentwicklung beschrieben, die eine genetische Prädisposition anerkennt, gleichzeitig aber die Bedeutung allgemeiner informationsverarbeitender Prozesse und der Inputsprache hervorhebt. Der Grammatikerwerb stellt sich in diesem Verständnis als Konstruktionsprozess dar, der vom Umgang mit Symbolen, von Imitation, Extraktion und Konstruktion der Regelmäßigkeiten aus der Inputsprache Gebrauch macht (vgl. Szagun 2007, 30). Aus Gründen der besseren Darstellung für die Analyse der Bereiche Lexikon und Grammatik werden diese in der vorliegenden Arbeit getrennt voneinander beschrieben.

Ungeklärt ist nach derzeitigem Forschungsstand noch, ob die Verlaufsschritte im Spracherwerb in einer sensiblen oder kritischen Phase erfolgen müssen, also in einer mehr oder weniger stark begrenzten Zeitspanne, während der eine erhöhte Sensibilität für den Erwerb eines bestimmten Verhaltens besteht. Während Lenneberg (1967) davon ausgeht, dass die sensible Phase für den Grammatikerwerb mit dem Eintritt der Pubertät endet, kommen Johnson und Newport (1989, 60) in ihren Untersuchungen zum Zweitspracherwerb zur Überzeugung, dass die Sensibilität zum Erwerb einer Grammatik mit steigendem Alter zwar graduell abnimmt, nach der Pubertät stark variiert, nicht jedoch abrupt endet: „after puberty, performance was low but highly variable and unrelated to age of arrival“.

Johnson und Newport (ebd., 94f.) unterscheiden im Grammatikerwerb zwei Erklärungsansätze in Anlehnung an die Überlegungen Lennebergs: die Übungshypothese („exercise hypothesis“) und die Reifehypothese („maturational state hypothesis“).

Die Übungshypothese geht davon aus, dass die höchste Kapazität zum Erwerb einer Sprache in der frühen Kindheit liegt. Wird diese Kapazität nicht genutzt und weiterentwickelt, dann verschwindet sie oder nimmt nach Einsetzen der Reife deutlich ab. Kommt es jedoch zur Ausübung der Fähigkeit, bleiben im Verlauf des Lebens diese Kapazitäten intakt und können für den Erwerb einer weiteren Sprache genutzt werden.

Auch die Reifehypothese sieht die höchste Sensibilität gegenüber sprachsystematischen Phänomenen in der frühen Kindheit, mit dem Einsetzen der Reife verschwindet diese Fähigkeit jedoch oder nimmt ab.

Der Unterschied zwischen den Hypothesen liegt darin, dass die Übungshypothese den Erwerb der Erstsprache innerhalb der frühen Kindheit verlangt. Ist diese Voraussetzung erfüllt, könnte demnach ein Erwachsener muttersprachliche Kompetenzen in einer Zweitsprache erreichen. Im Gegensatz dazu setzt die Reifehypothese unabhängig vom Erst- oder Zweitspracherwerb voraus, dass die Sprachen in der frühen Kindheit erworben werden müssen, damit sie sich optimal entwickeln können. Sie geht davon aus, dass nur bei Erstkontakt mit der Zweitsprache in der für den Spracherwerb sensiblen Phase in der frühen Kindheit ein optimaler Kompetenzerwerb möglich ist.

Johnson und Newport kommen auf der Grundlage ihrer Untersuchungen des L2-Erwerbs im Englischen unter Berücksichtigung variierenden L2-Erwerbsbeginns zur Überzeu-

gung, dass der Spracherwerb nach Erreichen der Reife nicht zu Muttersprachlerniveau führen kann, die Fähigkeit jedoch auch nicht abrupt endet. Ihren Ergebnissen zufolge erreichen Kinder, die im Alter von 3-7 Jahren das erste Mal in Kontakt mit der Zweitsprache treten, in der Untersuchungsgruppe die höchste Sprachkompetenz, bereits im Alter von 7-8 zeigt sich eine geringere Sensibilität gegenüber der Grammatik der Zweitsprache, danach eine graduelle Abnahme bis zum frühen Erwachsenenalter.

Locke (1997, 267) weist darauf hin, dass sich die Erkenntnisse zum Spracherwerb aus den L2-Studien nicht ohne weiteres auf den Erstspracherwerb übertragen lassen. Im Unterschied zur Vorstellung einer „sensiblen Phase“ der Grammatikentwicklung geht er von einer „kritischen Phase“ zwischen 24- und 36 Monaten aus, in der der Grammatikerwerb initiiert werden muss. Diese primär linguistische Phase kennzeichnet sich durch die Dekomposition prosodisch organisierter Formen und die Induktion grammatischer Strukturen und Regeln. Auslöser der Analysemechanismen, die den Grammatikerwerb initiieren, sind biologisch determinierte neuronale Reifungsvorgänge und das Erreichen einer kritischen Masse in Bezug auf den Umfang des Lexikons und die Menge an gespeicherten Äußerungen (vgl. Locke 1994, 608ff.). Damit eine ungestörte Grammatikentwicklung vollzogen werden kann, muss die Aktivierung innerhalb des kritischen Zeitfensters erfolgen.

In ihren Studien zur Sprachentwicklung von Kindern mit Cochlea-Implantat konnte Szagun nachweisen, dass „normale Spracherwerbsverläufe möglich sind bei Kindern, die im Alter von 24-36 Monaten keine Gelegenheit hatten, ihren Grammatikerwerb in Gang zu setzen“ (ebd. 2007, 33). Diese Ergebnisse widersprechen der Vorstellung Lockes (1994, 608) von einer kritischen Phase und unterstützen die Hypothese einer „sensiblen Phase“, die von einer größeren Varianz im Spracherwerb ausgeht.

3.3.1 Sensitivität gegenüber grammatischen Strukturen

Zeitgleich mit dem Erreichen der kritischen Masse von 50 Wörtern beginnen Kinder im Alter von 18 bis 24 Monaten damit, Wörter bezüglich des Aufbaus und der Struktur zu analysieren und miteinander zu verknüpfen (vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith, 94). Sie versuchen dabei von Anfang an die zentralen morphosyntaktischen Regeln der Zielsprache, wie zum Beispiel die Verbstellung, zu befolgen, was auf eine frühe Sensitivität gegenüber dem sprachlichen Input vor der Produktion erster Wörter hinweist (vgl. Hirsh-Pasek, Golinkoff 1996, 50). Im Alter von zwei Jahren sind die Satzproduktionen der Kinder hinsichtlich der syntaktischen Struktur noch als rudimentär zu beschreiben, die Sensitivität gegenüber komplexen grammatischen Formen ist jedoch schon sehr weit entwickelt. Karmiloff und Karmiloff-Smith (2002, 92f.) kommen durch die Studien zu transitiven und intransitiven Verben im Englischen zum Ergebnis, dass Kinder im Alter von 24 bis 27 Monaten die unterschiedlichen Funktionen dieser Verbformen voneinander unterscheiden können, ohne dass eine derart komplexe syntaktische Struktur in der Sprachproduktion vorzufinden wäre. Eine Erklärung für diese Phänomene sieht die Sprachentwicklungsforschung darin, dass die Konversation zwischen Erwachsenen und Kind die Sprachentwicklung und insbesondere die syntaktische Entwicklung günstig beeinflusst. So operiert die Mutter in der Mutter-Kind-Dyade innerhalb der Erfahrungen des Kindes und nutzt die Gelegenheit, „dem Kinde die richtigen grammatischen Regeln

vorzuführen“ (van der Geest 1978, 17f.). Das Kind ist von Geburt an mit einer spezifischen Sensitivität gegenüber den sprachlichen Regeln ausgestattet, welches die Schnelligkeit des Grammatikerwerbs erklärt. Anhand der für den Grammatikerwerb relevanten Informationen des sprachlichen Inputs, wie Prosodie, Kontext und syntaktischer Position, können Kinder die Funktion von Wörtern verlässlich identifizieren (vgl. Hirsh-Pasek & Golinkoff 1996, 51). Der soziale Kontext der natürlichen Sprache hilft den Kindern bei der Analyse der komplexen grammatischen Strukturen.

Die Äußerungen auf der Ebene des Satzes werden dabei durch Untereinheiten klassifiziert, die als Phrasen bezeichnet werden (Nominal- und Verbalphrasen), die sich wiederum aus Wörtern zusammensetzen. Die Konstituenten eines Satzes zeichnen sich durch Abhängigkeiten von einander aus, die sich durch morphologische Markierungen abbilden lassen (z.B. Kongruenz innerhalb von Nominalphrasen). Diese äußere Struktur eines Satzes muss Kindern bewusst sein, wenn sie eine Sprache erwerben.

3.3.2 Produktion grammatischer Strukturen

Für die Produktion grammatischer Strukturen können auf der Grundlage von Längsschnittdaten mittlerweile verlässlich Erwerbsschritte vorausgesagt werden, die alle Kinder innerhalb einer entsprechenden sensiblen Phase durchlaufen. Für deutschsprachige Kinder werden in der Profilanalyse von Harald Clahsen (1986) fünf Phasen des Spracherwerbs vorgeschlagen, deren Untersuchungsgegenstand grammatische Phänomene insbesondere aus der Flexionsmorphologie und aus der Syntax sind.

Das von Rosemarie Tracy geprägte Konzept der Restrukturierung (1991, 415) fokussiert auf der Grundlage von Längsschnittdaten eine kindzentrierte Perspektive bei der Analyse von Grammatik. Dabei stellt Tracy das Bild eines allmählichen Differenzierungs- und Integrationsprozesses von sprachlichen Strukturen dar, das sich nicht ohne weiteres durch das Phasenmodell erklären lässt. Anhand der Analyse von Erwerbsverläufen versucht sie „hypothetische Schichten und Entwicklungskrisen“ (ebd., 431) zu identifizieren, in denen grammatische Restrukturierungen ausgelöst werden.

Im Folgenden werden die Konzepte zum Grammatikerwerb vorgestellt und im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen systematisiert.

Phasenmodell nach Clahsen

Die Profilanalyse (Clahsen 1986) stellt eine differenzierte Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes im grammatischen Bereich dar und wurde in Anlehnung an das unter dem Namen LARSP (Language Assessment Remediation and Screening Procedure) für das Englische bekannt gewordene Verfahren zur Analyse von Sprache entwickelt (Clahsen 1986, 6). Die diagnostische Vorgehensweise konzentriert sich auf die Beurteilung von Syntax und Morphologie und lässt aufgrund der linguistischen Strukturen, die ein Kind verwendet, Rückschlüsse auf die erreichte Phase des kindlichen Spracherwerbs und das zugrunde liegende Regelwissen zu. Als empirische Fundierung wurden die Längs- und Querschnittdaten aller zum Zeitpunkt der Verfahrenskonzeption vorhandenen Studien zum Grammatikerwerb im Deutschen herangezogen. Auf dieser Grundlage schlägt Clahsen (ebd., 15ff.) fünf Phasen des ungestörten Spracherwerbs vor, die wie folgt zusammengefasst werden können (vgl. Clahsen & Hansen 2007):

a) Phase I: Vorläufer zur Syntax

In dieser Entwicklungsphase verwenden die Kinder neben paraverbalen Elementen hauptsächlich Nomen und Verbpräfixe. Diese Elemente kommen in Phase I des Spracherwerbs in so genannten Einwortäußerungen vor, die mittels Intonation auch als Frage verbalisiert werden können. Für die Negation verwenden Kinder in dieser Phase das Negationswort ‚nein‘.

b) Phase II: Erwerb des syntaktischen Prinzips

Kinder in dieser Phase verfügen bereits über die wichtigsten Wortklassen: Nominal-, Adverbial- und Verbalphrasen sind schon in den frühen Zweiwortäußerungen belegt. Im Einzelnen lassen sich in dieser Phase folgende Wortklassen zuordnen:

- **Nominale Elemente:** Nominalphrasen können aus einem Pronomen oder aus einer Phrase mit nominalem Kern bestehen. Eine Nominalphrase kann außer dem Nomen ein Determinationselement, zum Beispiel einen Artikel, ein Possessiv- oder Demonstrativpronomen enthalten. Schließlich sind für Phase II Nominalphrasen belegt, die ihrerseits aus zwei Nominalphrasen bestehen. Solche Konstruktionen haben die Funktion possessiver Genitive und werden in dieser Phase des Spracherwerbs ohne die im Deutschen erforderlichen Kasusmarkierungen benutzt (z.B.: Peter Auto = Peters Auto).
- **Adverbiale:** Adverbiale können aus einem einfachen Adverb (hier, heute) oder einer Präpositionalphrase (in Hose, nach Hause) bestehen.
- **Verbale Elemente:** Folgende Arten verbaler Elemente treten in Phase II auf: einfache Verben (fahren, spielen), Präfixverben (weglaufen, aufsetzen), prädikative Adjektive (du böse, Auto rot). Finite Verben werden hinsichtlich der Endungen analysiert. In Phase II erscheinen sie vorzugsweise in der Stammform und im Infinitiv. Gelegentlich werden Verben auch mit dem Flexiv -t markiert.

Die Äußerungen der Kinder in Phase II bestehen meist aus zwei Satzstrukturelementen. Erweiterte Satzstrukturen, die neben Verb und Subjekt Komplemente enthalten, kommen in Phase II nur sehr vereinzelt vor, sie sind vielmehr charakteristisch für Phase III.

Hinsichtlich der Wortstellung gibt es Hinweise dafür, dass die Kinder einzelsprachliche syntaktische Regeln noch nicht beachten. So bevorzugen sie zum Beispiel für verbale Elemente die Endstellung. Alle vorkommenden verbalen Elemente können aber auch vor den Komplementen stehen, so dass die Verbstellung insgesamt variabel ist. Das gilt auch für Partikelverben und prädikative Adjektive, die im Deutschen nicht vor Komplementen auftreten können. Im Gegensatz zum Verb nimmt das Subjekt in den sprachlichen Äußerungen der Kinder in dieser Phase eine feste Stellung vor den verbalen Elementen ein. Äußerungen, in denen das Subjekt in anderen Positionen erscheint, sind eher selten.

Als Negationselemente tauchen in Phase II ‚nein‘ und ‚nicht‘ auf, Fragen werden durch das Fragepronomen am Satzanfang markiert. Die im Deutschen erforderliche syntaktische Markierung für Fragesätze durch Inversion von Subjekt und finitem Verb fehlt und wird lediglich durch Intonation zum Ausdruck gebracht („da machen?“).

Die Äußerungen der Kinder bestehen in Phase II – ebenso wie in Phase III – hauptsächlich aus so genannten Inhaltswörtern; grammatische Funktionswörter werden vorzugsweise ausgelassen.

c) Phase III: Vorläufer der einzelsprachlichen Grammatik

In dieser Erwerbsphase werden die elementaren syntaktischen Strukturen aus Phase II in verschiedenen Bereichen der Grammatik erweitert. Auf der Ebene der Konstituentenstrukturen zeigt sich dies vor allem bei den verbalen Elementen: Es treten nicht mehr nur einfache Verben und prädikative Adjektive, sondern auch zusammengesetzte verbale Elemente auf (Auxiliare, Modalverben und Kopulae). Erstmals wird der possessive Genitiv in dieser Phase durch das entsprechende Flexionsmorphem –s suffigiert (z.B. Carlottas Hase). Genitivmarkierungen von Pronomen und Artikeln sind dagegen nicht vor dem sechsten Lebensjahr belegt (vgl. Mills 1984, 77ff. in Clahsen & Hansen 2007).

Das aus Phase II bekannte Inventar an Verbflexiven wird um das Formativ –e erweitert. In Bezug auf den Erwerb des Kongruenzsystems lässt sich Phase III als Übergangsphase charakterisieren, in der der Anteil der korrekt verwendeten Verbflexive deutlich ansteigt. Die immer noch vorkommenden Übergeneralisierungen der Stamm- und Infinitivformen sowie des Flexivs –e zeigen jedoch, dass das Prinzip der Kongruenz immer noch nicht als erworben gelten kann.

In Phase III erweitern die Kinder die elementaren, aus zwei Konstituenten bestehenden Satzstrukturen um zusätzliche Adverbiale. Bei diesen erweiterten Komplementstrukturen, die auch noch für Phase IV charakteristisch sind, werden Strukturen mit zwei oder drei Komplementen unterschieden.

Die Wortstellung betreffend erwerben die Kinder in Phase III die erste syntaktische Restriktion für verbale Elemente: So erscheinen zusammengesetzte Verben nur noch am Ende der Phrase. Einfache Verben können dagegen nach wie vor in Zweit- und in Endstellung auftreten, wobei die Endstellung bevorzugt wird.

Neben den Partikelverben (rausräumen, abfahren etc.) verwenden einige Kinder bereits in Phase III vereinzelt anders-e zusammengesetzte verbale Elemente, zum Beispiel Auxiliar + Partizip- oder Modalverb + Infinitiv-Strukturen. Die zusammengesetzten verbalen Elemente werden aber nicht durch andere Konstituenten getrennt. Vielmehr stehen beide Verbbestandteile immer unmittelbar nebeneinander. Es kommt allerdings relativ selten vor, dass Äußerungen in Phase III beide Verbbestandteile enthalten; Auxiliare und Kopulae werden – wie die anderen grammatischen Funktionswörter – meist ausgelassen. In Bezug auf die Negation ergaben die für Phase III relevanten Untersuchungen, dass die Kinder das Negationswort, das jetzt in den meisten Fällen ‚nicht‘ lautet, satzintern platzieren, d.h. nicht mehr nur am Anfang oder am Ende der Äußerung wie in Phase II. In jedem Fall steht das Negationswort in Phase III vor dem finiten Verb: ‚ich nicht hab reinton Kiste‘

d) Phase IV: Erwerb einzelsprachlicher syntaktischer Besonderheiten

Kinder nutzen in Phase IV hauptsächlich Nominativformen, die auch in strukturellen Kontexten benutzt werden, die im Deutschen Akkusativ- oder Dativmarkierungen verlangen. In Phase IV gibt es also abgesehen vom Suffix für possessive Genitive keine speziellen Markierungen für die einzelnen Kasus. Vielmehr wird die Form des Nominativs auf alle kasusfordernden Kontexte übergeneralisiert.

Der Erwerb des Kongruenzsystems wird in Phase IV abgeschlossen. Als neues Verbflexiv tritt jetzt '–st' für die 2. Person Singular auf. Interessant ist, dass sprachunauffälli-

ge Kinder '-st' von Anfang an korrekt verwenden, Übergeneralisierungen dieses Flexivs kommen nur sehr vereinzelt vor.

Im Hinblick auf die Verbstellung verfügen in dieser Phase die meisten Kinder über die wichtigste syntaktische Regel zur Stellung verbaler Elemente: Finite Verben und finite Bestandteile zusammengesetzter verbaler Elemente erscheinen jetzt auch in strukturell komplexen Kontexten in Zweitstellung. Damit ist die Verbstellung in Hauptsätzen korrekt.

In Phase IV wird die variable Stellung des Negationsworts im Verhältnis zum Verb eingeschränkt: es erscheint jetzt immer unmittelbar nach dem tempusmarkierten verbalen Element. Allerdings entspricht die Stellung des Negationswortes dabei nicht in allen Fällen der im Deutschen erforderlichen Position. So stellen die Kinder das Negationselement auch dann unmittelbar hinter das Verb, wenn im Deutschen eine Trennung vom Verb verlangt wird. Fragesätze weisen in Phase IV die im Deutschen erforderlichen syntaktischen Markierungen auf, insbesondere die Inversion von Subjekt und finitem Verb.

e) Phase V: Komplexe Sätze

Das wesentliche Kennzeichen der letzten Entwicklungsphase ist, dass die Kinder jetzt Äußerungen verwenden, die aus mehreren Teilsätzen zusammengesetzt sind. Solche Teilsätze können durch Konjunktionen eingeleitet werden. Neben dem Gebrauch zusammengesetzter Sätze wird in Phase V der Erwerb des Kasusystems fortgesetzt: Die Kinder verwenden jetzt auch Akkusativ- und Dativmarkierungen, wobei allerdings in einem frühen Stadium der Phase V nur Akkusativformen benutzt und auf Dativkontexte übergeneralisiert werden. Erst im Anschluss an diese Zwischenstufe des Erwerbs der Kasusmarkierungen verwenden die Kinder dann auch Dativformen, die allerdings nicht übergeneralisiert, sondern ausschließlich in Dativkontexten verwendet werden.

Die Kinder verfügen somit am Ende von Phase V über die wichtigsten Formen des deutschen Kasusystems.

Kinder verwenden in Phase V erstmals Nebensätze und Äußerungen, in denen zwei Objekte und ggf. ein Adverbial vorkommen. Äußerungen mit direkten und indirekten Objekten treten in den vorhergehenden Phasen nicht auf. Weiterhin werden in Phase V Teilsätze auf ihre syntaktische Struktur untersucht.

Nebensätze, die durch subordinierende Konjunktionen eingeleitet werden, unterscheiden sich in syntaktischer Hinsicht von anderen Sätzen dadurch, dass das finite Verb in diesen Nebensätzen in Endstellung erscheint.

In Bezug auf die Negation muss in Phase V zwischen Haupt- und Nebensätzen unterschieden werden. Im Deutschen erscheint das Negationswort in Nebensätzen bei der Verbnegation unmittelbar vor dem finiten verbalen Element. Die Stellung des Negationselements in Hauptsätzen ist in Phase V in allen Fällen korrekt. Die Kinder sind jetzt auch in der Lage, das Negationselement vom finiten Verb zu trennen.

Hinsichtlich der Struktur von Fragesätzen ist Phase V durch das Auftreten indirekter Fragen gekennzeichnet.

Neben der Bestimmung des Entwicklungsniveaus durch die qualitative Analyse von Spontansprachdaten, schlagen Clahsen und Hansen (2007) die Einbeziehung quantitativer Daten durch die Bestimmung der mittleren Äußerungslänge vor. Zwar können auf

der Basis vorhandener Daten keine Normwerte erhoben werden, jedoch können grobe quantitative Vergleichswerte für die qualitative Analyse der Äußerungen herangezogen werden.

Als quantitative Kriterien werden bei der Profilanalyse die durchschnittliche Äußerungslänge MLU (mean length of utterance, d.h. die Anzahl der Morpheme innerhalb einer Äußerung) sowie die Häufigkeiten von Einwortäußerungen (EWÄ), Zweiwortäußerungen (ZWÄ) und Mehrwortäußerungen (MWÄ) berechnet, die jedoch lediglich einen oberflächlichen Gesamteindruck des Grammatikerwerbs vermitteln können, da Wortstellungsregeln beispielsweise mit quantitativen Kriterien nicht zu erfassen sind (vgl. Szagun 2000, 21). Gezählt werden die korrekt gebildeten Morpheme, nicht aber Wiederholungen innerhalb einer Äußerung.

Als Richtwerte für die Interpretation der quantitativen Daten des Profilbogens schlagen Clahsen und Hansen (2007) in diesem Zusammenhang folgende Einteilung vor:

Entwicklungsphase	MLU	Äußerungslänge
Phase I	MLU: 1.0	EWÄ dominant
Phase II	MLU: 1.0 - 2.0	ZWÄ = EWÄ + MWÄ
Phase III	MLU: 2.0 - 3.0	MWÄ dominant
Phase IV	MLU: 3.0 - 4.0	MWÄ dominant
Phase V	MLU: > 4.0	MWÄ dominant

Abb. 2: Phasen der Grammatikentwicklung

Die Zuverlässigkeit rein quantitativer Kriterien für die Bestimmung des sprachlichen Entwicklungsstandes von Kindern wird jedoch stark angezweifelt, da quantitative Indizes nicht alle Aspekte der sprachlichen Entwicklung erfassen können und individuelle qualitative Leistungsunterschiede verschleiern. Bei der Interpretation der Ergebnisse einer Profilanalyse sollen die quantitativen Daten daher nicht als Kriterien zur Bestimmung des Sprachentwicklungsstandes verwendet werden, sie dienen lediglich der zusätzlichen Information und sollen mit der Gesamtbeurteilung der Grammatikentwicklung in Beziehung gesetzt werden. Da die Vorstellung eines Phasenmodells Sprünge in der Entwicklung impliziert, für die es aufgrund der hohen Variabilität im Spracherwerb effektiv keine empirische Evidenz gibt, kann das Phasenmodell nach Clahsen (1986) als Zusammenfassung von Erwerbssequenzen lediglich eine Annäherung an den kindlichen Grammatikerwerb darstellen.

Modell der Restrukturierung nach Tracy

Während zwischen den Überlegungen Clahsens (1986) und den Längsschnittuntersuchungen Tracys (1991) Übereinstimmungen hinsichtlich der Erwerbsreihenfolge festgestellt werden können, lässt sich die Vorstellung im Sinne einer Trennung einzelner Phasen nicht bestätigen, „da als entscheidendes Merkmal vieler Beobachtungszeitpunkte immer wieder das Ausmaß intraindividuelle Variation festgestellt werden konnte“ (Tracy 1991, 410). Aufgrund ihrer Beobachtungen legt Tracy daher nahe, dass frühkindliche Strukturen nicht im Hinblick auf die zielsprachliche Grammatik analysiert werden sollten, obwohl die oberflächliche Äquivalenz zur Erwachsenensprache dies annehmen lassen könnte.

Aus spracherwerbstheoretischer Perspektive sei es ebenso möglich, dass kindliche Äußerungen die zielsprachliche Struktur nur „simulieren“ (ebd., 415). Der konstruktionsbasierende Ansatz zum Grammatikerwerb („construction-based approach“, Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002, 139) geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass das den sprachlichen Äußerungen der Kinder zugrunde liegende strukturelle System weit weniger komplex ist, als bisher angenommen. Die Erklärung für komplexe syntaktische Strukturen in Kinderäußerungen kann laut Tomasello (2000, 209) ebenso auf das Imitationslernen aus dem sprachlichen Input zurückgeführt werden. Die Äußerungen von Kindern spiegeln demzufolge nicht etwa das Wissen um die Kombination von Wörtern innerhalb von Phrasen wider, sondern vielmehr die Fähigkeit, spezifische lexikalische Items und syntaktische Strukturen als Ganzes zu speichern (vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002, 140). Diese linguistischen Schablonen werden von den Kindern auf strukturäquivalente Kontexte übertragen und im konkreten Sprachgebrauch modifiziert und dem zielsprachlichen System im Erwerbsverlauf angenähert. Forschungsgegenstand des konstruktionsbasierenden Ansatzes ist daher die konkrete sprachliche Äußerung der Kinder, ohne dabei Vorannahmen über die Herkunft der linguistischen Repräsentationen zu treffen:

Consequently, a more psychologically realistic picture of children's actual language production emerges – one that allows the researcher to identify the points at which the child progresses from slot-and-frame productions to more abstract overgeneralizations (Karmiloff, Karmiloff-Smith 2002, 142f.).

Um klären zu können, wie Kinder die Kompetenz entwickeln, Strukturen so zu verändern, dass sie im Sinne der abstrakten Kategorien und Operationen der zielsprachlichen Grammatik analysierbar werden, entwickelt Rosemarie Tracy ein Schichtenmodell, welches im Vergleich zum Phasenmodell in höherem Maße individuelle Spielräume beim Grammatikerwerb im Deutschen erklärbar macht. Dies entspricht auch der Darstellung von Karmiloff und Karmiloff-Smith (2002, 103), die herausstellen, dass der Grammatikerwerb durch eine hohe Variabilität gekennzeichnet ist und sich nicht ohne weiteres definierten Zeitabschnitten zuordnen lässt. Während einige Kinder schon im Alter von 14 Monaten grammatische Strukturen benutzen, zeigt sich dies bei anderen Kindern erst im Alter von zwei Jahren oder später.

Tracy beschreibt zwei grundlegende Prinzipien der linguistischen Restrukturierung, die als lokale und globale Restrukturierung bezeichnet werden (1991, 415). Die Prozesse der Restrukturierung gewinnen im Spracherwerb dann Bedeutung, wenn ursprünglich als

Ganzes repräsentierte Ausdrücke aufgebrochen und reanalysiert werden. An der Oberflächenstruktur der Äußerung selbst muss sich dabei nichts ändern, wohl jedoch auf der Ebene des Sprachsystems. Tracy (ebd. 415f.) erläutert dies am Beispiel der Äußerung ‚Haste Hunger‘, die gleichermaßen von Kindern und Erwachsenen in dieser Form verbalisiert werden könnte, der aber unterschiedliche linguistische Repräsentationen zugrunde liegen: Während Erwachsene eine solche Äußerung morphosyntaktisch als [Verbstamm + 2. Pers. Sgl. + PRON 2. Pers. Sgl. + NP] und darüber hinaus als V1-Interrogativstruktur analysieren, kann für Kinder eine weniger komplexe Analyse wie [haste + NP] vorliegen, die nicht einmal mit der Fragefunktion korrelieren muss.

Neue hierarchische Strukturen und zunehmend differenzierte Kategorien in der Phrasenstruktur werden im Verlauf des Spracherwerbs durch lokale Restrukturierungen geschaffen. Da in diesem Prozess neue Konstituenten entstehen, die im Sprachsystem der Kinder noch nicht vorhanden waren, stehen Kinder immer wieder vor dem Problem, den positionalen und kategorialen Status dieser Elemente zu verinnerlichen.

Bei der globalen Restrukturierung handelt es sich um das Phänomen, zunächst unabhängig voneinander existierende Elemente miteinander in Verbindung zu bringen und einen abstrakten Zusammenhang auszubilden. Globale Restrukturierungsprozesse wirken somit strukturerhaltend, da sie die Distanz zwischen den Elementen auf einer abstrakten Ebene auszugleichen versuchen.

Rosemarie Tracy zeigt am Beispiel ihrer Längsschnittdaten, dass die Operationen der Restrukturierung nicht im Sinne eines Ablaufs von Phasen verstanden werden sollten, da sich die einzelnen Repräsentationen nicht ausschließen, sondern in unterschiedlichen Strukturebenen ansiedeln. Sie geht davon aus, dass ein Kind für Formen, die es selbst verwendet Korrelationen im sprachlichen Input entdeckt und daraufhin das eigene Sprachsystem restrukturiert. Auf der Suche nach thematischen Argumenten in ketten-internen Korrelationen kann das Kind durch Beachtung morpho-syntaktischer Regeln eine formale Kongruenzbeziehung entdecken.

Die interindividuellen Unterschiede in den von Tracy dokumentierten Erwerbsverläufen lassen sich anhand der Restrukturierungsprozesse erklären, die stark vom sprachlichen Input abhängen. Sprachliche Entwicklungen wurden „einerseits durch Reibung zwischen koexistierenden und daher möglicherweise rivalisierenden Strukturvarianten ausgelöst, (...) andererseits auch durch allmähliche Konvergenz im Sinne zunehmender Analogiebildung“ (ebd., 429). Ein wichtiges Entwicklungsmotiv liegt demnach in der Notwendigkeit, formale und funktionale Ebenen der Strukturierung kongruent aufeinander abzubilden.

Auf diesem theoretischen Hintergrund erfordert eine Analyse der grammatischen Strukturen der Kinder das in Beziehung setzen der sprachlichen Äußerung mit dem sprachlichen Input, um die Erwerbsmomente herauszustellen, in denen die Kinderäußerungen weniger an ganze Items gebunden sind und sich zunehmend den sprachlichen Strukturen der Zielsprache annähern (vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002, 143). Dies spricht für eine individuelle Perspektive bei der Betrachtung der kindlichen Sprachsysteme.

The construction based approaches have tried to identify the child's own grammar, which is thought to be built progressively from specific lexical items and grammatical structures discovered in the speech of parents or caregivers (ebd. 147).

Um zu zeigen, wie systematisch sich Kinder im Erst- und Zweitspracherwerb die Merkmale des Deutschen erschließen, stellen Thoma und Tracy (2006, 61) die syntaktischen Strukturmerkmale anhand eines Meilensteinmodells heraus.

Satzklammer						
Meilen- steine	Vorfeld	Verbzweitstellung	Mittelfeld		Verb- endstellung	
I					Tür	auf
II			Mama		Bus	fahren
			Mama	auch	Bus	
			Mama	nicht	Bus	fahren
III	Jetzt	hab	Ich	auch / nicht	Bus	gefahren
	Da	kommt	(der) Ball			rein
	Wo	kann	der			hingehn?
		↓ Komp.				↓
IV		Ob	der	Hund		weggelaufen ist?

Abb. 3: Das Prinzip der Satzklammer im Deutschen

Das Deutsche ist gekennzeichnet durch die Verbzweitstellung des finiten, mit dem Subjekt kongruierenden und mit Tempusmerkmalen markierten Verbs im Hauptsatz (V2), während infinite Verben (Infinitive, Partizipien etc.) in Verbendstellung auftreten (VE). Wird ein Satz, durch eine subordinierende Konjunktion oder ein Relativpronomen eingeleitet, so erscheint das finite Verb am Satzende (Meilenstein IV). In dieser Struktur, die als Satzklammer bezeichnet wird, unterscheidet sich das Deutsche von anderen Familiensprachen, wie sie im Kindergarten häufig vertreten sind: Im Türkischen steht das Verb am Ende, im Russischen ist die Wortstellung relativ flexibel und wird pragmatisch geregelt, im Arabischen steht das Verb am Satzanfang (vgl. Schulz, Tracy & Wenzel 2008, 13).

Hypothetische Schichten und Strukturbildung

Tracy (1991, 431f.) stellt anhand der von ihr beschriebenen Entwicklungsverläufe eine Abfolge von drei großen Entwicklungsschichten zusammen, in denen jeweils eine Repräsentation entsteht, die sich von den Vorgängern durch zunehmende Analysetiefe und strukturübergreifende Generalisierungen unterscheidet. Am Rande dieser Schichten sind gleichzeitig die Entwicklungskrisen angesiedelt, die zu einer Restrukturierung führen:

Schicht I: Ausbildung elementarer Strukturdomänen: Neben formelhaften Phrasen ohne syntaktischen Zusammenhang im Sinne motivierter Derivationsbeziehungen entstehen im frühen Erwerb der Grammatik zunächst elementare syntaktische Beziehungen zwischen lexikalischen Köpfen und Modifikatoren: Allen Nominalphrasen ist gemeinsam, dass sie ein Substantiv oder ein Pronomen als lexikalischen Kopf haben. Alle Nominalphrasen sind um diesen lexikalischen Kopf organisiert. Das Substantiv *Kinder* bildet den lexikalischen Kopf der Nominalphrase *Die neugierigen kleinen Kinder*. Der lexikalische Kopf einer Nominalphrase kann beispielsweise durch ein oder mehrere Adjektive modifiziert werden: *kleine neugierige Kinder*. Eine Destabilisierung der elementaren Zusammenhänge und damit einhergehenden Zunahme struktureller Heterogenität kündigt sich durch folgende Einzelaspekte an: Integration weiterer thematischer Argumente und Kategorien (Operatoren, Modifikatoren); Variation im Flexionsraum verbaler Argumente; Variation bei formelhaften Ausdrücken; Adjunktion von Hilfsverb- und Modalverbformen an infinite Verbendstellungs-Syntagmen.

Schicht II: Stabilisierung der Satzklammer: Lokale und globale Restrukturierungen haben zur Ausbildung der Verbstellung und Entdeckung erster Kongruenzbeziehungen geführt. Die zielsprachliche Struktur eines einfachen Satzes ist mit der Stellung flektierter Verben in V1 / V2-Position somit erworben. Die Differenzierung und Destabilisierung einzelner syntaktischer Kategorien und Positionen führt dazu, dass das Kind nach Prinzipien für eine paradigmatische Zuweisung sucht. Dies betrifft vor allem die zunehmende Generalität der Vorfeldbesetzung; den Ausbau von Pronominal-, Artikel- und Flexionsparadigmen und Kongruenzprinzipien; die erste zunächst formelhafte Verwendung von Nebensätzen, die wiederum Konsequenzen hinsichtlich der Verbstellung nach sich ziehen.

Schicht III: Ausbildung komplexer Satzstrukturen und kongruenter Form-Funktions-Zusammenhänge: Mit dem systematischen Auftreten von satzeinleitenden Komplementierern haben Kinder die Ursache für die Verbendstellung finiter Verben entdeckt und somit eine weitere stabile Satzstruktur konstruiert. Die Lesarten sämtlicher Syntagmen werden nun zunehmend auf zielsprachliche Korrelationen eingeschränkt. Die Grundlagen für weitere Differenzierungsprozesse sind geschaffen. Tracy hebt hier insbesondere den Ausbau des Kasusparadigmas, temporal-deiktische Markierungen am Verb, den Erwerb sämtlicher Komplementierer und verschiedenster Nebensatztypen hervor. Darüber hinaus kommen neue Wissenszusammenhänge hinsichtlich der Verwendbarkeit sprachlicher Strukturen im satzübergreifenden Kontext und Diskurs hinzu.

3.3.3 Zusammenfassung und Konsequenzen

Eine Übersicht über den Grammatikerwerb des Deutschen fasst die wichtigsten Erwerbschritte zunächst unabhängig von einem der beiden dargestellten Erwerbsmodelle zusammen (in Anlehnung an Szagun 2000, 32f.):

Einwort- äußerun- gen	Einzelne Nomen Wörter wie ab, auf, mehr, da hier nein		Frageintonation		
Zwei- wort- äußerun- gen	Semantische Funktionen: Vorhandensein eines Objekts; Handlungsträ- ger und Hand- lung; Objekt und Handlung; Besitzer und Besitz; Lokali- sierung; Attri- bution	Wortstellung: Verb in Endstellung dominiert	Morphologie der Nominalphrase: Nomen: einige Pluralformen, Genitiv <i>-s</i> Artikel: <i>de</i> für best. Artikel, <i>'n</i> für unbest. Artikel (selten) Adjektive: Genus korrekt, Nomina- tiv	Verbmorphologie: Meist Infinitiv, auch 3. Pers. Sg, Part. Perfekt	Vernei- nung: Wort+Neg und Neg+Wort Frage: Ja / Nein- Fragen, W- Fragen ohne Inversion / Fragewort
Drei- und Mehr- wortäu- ßerungen	Morphologie der Nominalphrase:		Verbmorphologie: Konjugation Part. Perfekt mit <i>ge-</i> Hilfs- und Modal- verben Vergangenheits- formen Futur mit <i>werden</i> Übergeneralisie- rung der schwa- chen Konjugation bei Imperfekt und Part. Perfekt	Wortstellung: Verbstellungsre- geln: einfache Verben in Zweit- stellung zusammengesetzte Verben: Verbpar- tikel in Endstel- lung Nebensatz: End- stellung des konjugierten Verbs Hauptsatz: Verb- zweitstellung des finiten Verbs; Endstellung infinitiver Verbfor- men	Vernei- nung: Verb + <i>nicht</i> Wörter zwischen konjugier- tem Verb und <i>nicht</i> Frage: Fragepro- nomen, Inversion
	Genus (an Artikeln): fast immer korrekt Kasus: markiert am Artikel in der Reihenfolge Nominativ Akkusativ Dativ Genitiv	markiert am Artikel / Nomen in der Reihenfolge Nominativ Akkusativ / Genitiv Dativ			
	Übergeneralisierungen von Nominativ und Akkusativ am häufigsten Pronomen: später markiert als Artikel Adjektive: starke und schwache Deklination Plural: viele korrekte Formen, Übergeneralisierung von <i>-n</i> , Übermarkierung				
Komple- xe Struk- turen	Noch gelegentlich Übergeneral- isierung bei Pluralformen, Ver- gangenheitsformen; noch Fehler bei Kasusmarkierungen		Wortstellung: Korrekte Stellung in Haupt- und Nebensätzen	Koordination / Subordination: Satzgefüge mit und, aber, weil, wenn, dass, ob	Passiv: agentloses Passiv

Abb. 4: Grammatikerwerb des Deutschen

Die Darstellung Clahsens (1986) von abgegrenzten, aufeinander folgenden Phasen bietet für die Analyse und Einordnung kindlicher Sprachkompetenz eine Alternative zu herkömmlichen diagnostischen Vorgehen, da es sich grundsätzlich für eine systematisierte, entwicklungsorientierte Analyse von Spontansprachdaten eignet. Dies entspricht der Forderung, nicht nur das in standardisierten Testsituationen evozierte verbale Reaktionsverhalten von Kindern als Grundlage für die Bestimmung der sprachlichen Kompetenz zu nutzen, welches durch die Konstruktionsmerkmale von Testverfahren, die sich auf Einzelaspekte der Syntax reduzieren, in dieser Form nicht möglich wäre (vgl. Hansen 1996, 77). Die Profilanalyse stellt die sukzessiven Veränderungen und Erweiterungen des kindlichen Wissenssystems im Bereich Morphologie und Syntax dar, geht jedoch von der Grundannahme aus, dass die Phasender Grammatikentwicklung einer streng geordneten und invarianten Erwerbsreihenfolge der zentralen grammatischen Phänomene unterliegen. Innerhalb der Syntax betrifft dies die Bereiche Verbstellung, Komplementstrukturen, Interrogation und Negation in Haupt- und Nebensätzen; innerhalb der Morphologie trifft dies insbesondere auf die Bereiche der regulären Verbflexion und der Kasusformen zu; darüber hinaus werden Aussagen über die Erwerbsreihenfolge der wichtigsten Wortarten und entwicklungsbedingte Auslassungen, sowie den Aufbau von Konstituentenstrukturen getroffen (vgl. ebd., 80).

Der dem Modell zugrunde liegende Theorierahmen stützt sich dabei auf die Beobachtung, dass das Kind beim Erwerb seiner Muttersprache eine kontinuierliche Folge von invarianten Entwicklungssequenzen und systematischen Mustern durchläuft, innerhalb derer sich individuelle Unterschiede hinsichtlich der Erwerbsgeschwindigkeit zeigen können. Zur Erklärung, wie dieses komplexe sprachliche Wissen erworben wird, werden Hypothesen aus der Theorie der Universalgrammatik, die von einem a priori linguistischen Wissenssystem der Kinder ausgeht (Chomsky 1982; vgl. auch Tracy 1994, 28ff.) und der Lernbarkeitstheorie herangezogen, die semantische Lernstrategien hervorhebt, die den Aufbau einer elementaren Grammatik mit syntaktischen Kategorien ermöglichen (vgl. Pinker 1994).

Das Ausmaß intraindividuelle Variation sei nach Ansicht Tracys (vgl. 1991, 405) schwer durch die Vorstellung von homogenen invarianten Entwicklungsstufen zu erfassen, vielmehr seien die qualitativ unterscheidbaren Schritte in der Erwerbsreihenfolge in Graden der Integration bzw. Differenzierung zu messen. Der Wunsch von Spracherwerbsforschern nach Kindern, die im Verlauf des Spracherwerbs alle die gleichen Stufen der Entwicklung durchlaufen und sich dabei nur durch die Geschwindigkeit des Erwerbs unterscheiden, sei nicht zu erfüllen (Tracy 1994, vii). Im Unterschied zu Clahsen weist Tracy den sprachlichen Inputdaten eine größere Bedeutung für den Aufbau des Regelwissens zu, welches das produktive und rezeptive Sprachverhalten des Kindes in den Bereichen Phonologie, Lexikon, Morphologie und Syntax auf der Grundlage seiner kognitiven und perzeptiven Fähigkeiten determiniert.

Ein derart skizziertes Modell des Spracherwerbsprozesses teilt wesentliche Annahmen mit dem Koalitionsmodell von Hollich, Hirsh-Pasek und Golinkoff (2000 vgl. 2.1.4): Die strukturalistisch-nativistische Theoriebildung, die den Fokus auf die Komplexität der Grammatik der Erwachsenensprache richtet, wird durch die Fokussierung der Kindersprache im Rahmen Darstellung von Spracherwerbsprozessen präzisiert. Auch Karmiloff und Karmiloff-Smith (2002, 147) sehen in der Kombination theoretischer Zugänge die

Chance, sich einer Erklärung für das komplexe Phänomen der morphologisch-syntaktischen Entwicklung besser annähern zu können:

Although some of these theories appear to be mutually exclusive, we believe that a comprehensive explanation of how all of grammar is acquired will ultimately have to be constrained by aspects of each approach.

Die Vorstellung von hypothetischen Schichten und Entwicklungskrisen (Tracy 1991) erscheint im Zusammenhang mit der Theoriebildung der vorliegenden Arbeit als schlüssiges Bezugssystem zur Einordnung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder anwendbar zu sein, da es eine Perspektive auf den Grammatikerwerb eröffnet, die sich nicht am sprachlichen System der Zielsprache orientiert, sondern Erkenntnisse aus dem konstruktionsbasierenden Ansatz mit einbezieht.

Während Tracy (1991) grundsätzlich die Abfolge bestimmter morphologisch-syntaktischer Erwerbselemente bestätigt, wie sie Clahsen (1986) und Clahsen & Hansen (2007) herausarbeiten, stellt sie für die Analyse der Kindersprache die Problematik der Segmentierung und der Beziehung zwischen Äußerung und Konstruktionstyp heraus. Schon zu einem frühen Zeitpunkt der Entwicklung können Kinder Äußerungen produzieren, die morphologisch-syntaktisch analysierbar sind, die im Sprachsystem des Kindes aber als ganzheitliche lexikalische Items repräsentiert zu sein scheinen.

Auch hinsichtlich der Bestimmung quantitativer Kriterien ist dies von herausragender Bedeutung, da die Ermittlung von MLU und Bestimmung der Häufigkeit von Ein-, Zwei- und Mehrwortäußerungen natürlich davon abhängt, was innerhalb des kindlichen Sprachsystems als ein Morphem oder Wort gelten darf (vgl. Tracy 1991, 116f.). Auf der Grundlage des Phasenmodells würden Morpheme und Wörter im Hinblick auf das erwachsenensprachliche Bezugssystem gezählt werden, wodurch die Art und strukturelle Diversität frühkindlicher Äußerungen unberücksichtigt bliebe. Tracy (ebd. 117) stellt darüber hinaus die Bedeutung des Kontextes bei der Ermittlung von MLU heraus: „Wie sehr MLU-Werte eines Kindes innerhalb einer einzigen Aufnahmestunde schwanken können, zeigt sich auch, wenn man Diskurskontexte, in denen ein Kind versucht, seine Gesprächspartner zu einer Kooperation zu bewegen, mit Situationen vergleicht, in denen es gemeinsam mit Gesprächspartnern ein Bilderbuch betrachtet, und entsprechend sparsam auf Fragen reagieren kann.“

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Erwerbsreihenfolge des Phasenmodells durchaus als Ausgangspunkt für die Beschreibung der kindlichen Sprachsysteme herangezogen werden kann, wenn auch berücksichtigt werden muss, dass der Grammatikverlauf von größerer individueller Variabilität gekennzeichnet zu sein scheint, als in der Konzeption des Modells angelegt. Auch die durch die Vorstellung von Erwerbsphasen implizierten Sprünge von einem Entwicklungsschritt zum nächsten spiegeln sich in der sprachlichen Realität in dieser Form nicht wider. Das Schichtenmodell lenkt die Aufmerksamkeit auf das kindliche Sprachsystem, das von elementaren Strukturdomänen in den kindlichen Äußerungen ausgeht, die als ganzheitlich lexikalisierte Formeln oder lexemspezifische Rahmen betrachtet werden und noch nicht auf allen Ebenen des zielsprachlichen Systems analysiert werden können. Bei der Analyse der Spontansprachdaten kann also nicht a priori davon ausgegangen werden, dass das zugrunde liegende

Sprachsystem der Kinderäußerungen dem zielsprachlichen System entspricht, sondern dynamischen Restrukturierungsprozessen unterliegt.

Während quantitative Werte auch in der Profilanalyse Clahsens nicht als Zuordnungskriterium zu einer Phase genutzt werden sollen, dienen sie auch in der vorliegenden Untersuchung nur zu einer Ergänzung der qualitativen Daten bei der Analyse des sprachlichen Inputs.

Ermöglicht die Feinanalyse der semantisch-lexikalischen und morphologisch-syntaktischen Kompetenzen einen Einblick in mikrostrukturelle Fähigkeiten der Kinder, ist es in Tageseinrichtungen für Kinder von besonderem Interesse, inwiefern sich diese in der alltäglichen Interaktion zwischen den Kindern entwickeln und durch den pädagogischen Kontext und die pädagogischen Fachkräfte unterstützen lassen. Im Folgenden werden daher die Besonderheiten des sprachlichen Inputs im Kindergarten spezifiziert, um mit der Darstellung der Sprachform und der Bedingungen, unter denen Sprache geäußert wird, zu einem umfassenden Verständnis von Sprache und Kommunikation zu kommen.

3.4 Pragmatik und Kommunikation

In der sprachwissenschaftlichen Diskussion spielte der Sprachgebrauch bis in die 70er Jahre hinein nur eine untergeordnete Rolle, da forschungshistorisch das Interesse eher den sprachlichen Strukturen galt. So beschäftigt sich ein großer Teil der Spracherwerbsforschung mit den Analyseeinheiten auf der Laut-, Wort-, Phrasen- und Satzebene, die jedoch nur einen Ausschnitt des alltäglichen Sprachgebrauchs repräsentieren.

Der strikten Trennung von Sprachstruktur und Funktion der Sprache stehen mittlerweile Erkenntnisse gegenüber, die formal-sprachliche und pragmatische Aspekte der Sprache als interdependentes Beziehungsgefüge verstehen. Die Forderung, linguistische Forschung zu einer „sozial nützlichen Wissenschaft“ (Nussbaumer, Linke & Portmann 1996, 170) zu machen, führte zu einer Richtungsänderung innerhalb der Linguistik und zu einer Ausweitung ihres Gebietes auf das wichtige Feld der Sprachverwendung. Die damit ausgelöste „pragmatische Wende“ (ebd.) verschiebt die Perspektive auf den Sprachgebrauch in unterschiedlichen Kontexten: Die Analyse von Sprache erfolgt im Fokus intentionsbasierter Kommunikation.

Die Regeln, die den kommunikativen Prozess steuern, sind Gegenstandsbereich der Pragmatik, in der Fragestellungen im Gebiet zwischen Systemlinguistik und Kommunikationstheorie verfolgt werden. Pragmatik lässt sich demnach als das beschreiben, was im Sprachgebrauch die Form und die Interpretation sprachlicher Äußerungen regelhaft beeinflusst (ebd. 177). Aus dieser funktionalen Perspektive lässt sich Sprache als Kommunikationsmittel beschreiben, das sich durch die grundlegenden Eigenschaften Multifunktionalität und Kontextabhängigkeit auszeichnet (Hickman 2000, 194). Multifunktionalität impliziert, dass alle linguistischen Systeme aus multiplen Beziehungen zwischen Form und Funktion bestehen. Eine spezifische Funktion kann durch unterschiedliche Formen realisiert werden, während eine bestimmte Form unterschiedliche Funktionen besitzen kann. Mit den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen zur Dialog- und der Erzählfähigkeit sind eine Vielzahl an Regeln und Konventionen gebunden, die das Kind

im Verlauf der Sprachentwicklung lernen muss (vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002, 148). Im Vergleich zu den mikrostrukturellen linguistischen Fähigkeiten wird der Dialog jedoch durch seine Kontextgebundtheit charakterisiert. Die Kontextabhängigkeit von Sprache verweist darauf, dass alle sprachlichen Äußerungen eine intrinsische Beziehung zum Kontext haben, in dem sie gebraucht werden. Die kommunikative Bedeutung von Sprache zeigt sich insbesondere in der zwischenmenschlichen Interaktion, die durch eine Vielzahl an indexikalischen Ausdrücken gekennzeichnet sind, die nur im spezifischen Kontext interpretiert werden können: Während die exophorische (oder deiktische) Sprachverwendung den Kontext der sprachlichen Äußerung zur Interpretation mit heranzieht, setzt die endophorische (oder intralinguistische) Verwendung den Diskurskontext anderer Äußerungen mit der aktuellen Äußerung in Beziehung (Hickman 1987, 167).

Wie aufgrund dieser theoretischen Rahmung deutlich wird, muss die Spracherwerbsforschung Form und Funktion von Kindersprache, Sprache zu Kontext sowie sprachliches Verhalten in Beziehung zu anderen Bereichen der kindlichen Entwicklung setzen (vgl. Hickman 2000, 193).

Der Erwerb pragmatischer Fähigkeiten kennzeichnet sich somit durch den zunehmend situations- und kontextadäquaten Gebrauch von Sprache und umfasst ebenso den Aufbau soziokultureller Kenntnisse und das Wissen um die Gefühle und Bedürfnisse anderer, wie die kommunikativen Regeln, die eine sprachliche Interaktion gelingen lassen. Die Hauptaufgabe des Kindes besteht aus dieser funktionalen Perspektive in der Anpassung von Formen und Funktionen, indem sprachliche Ausdrücke der Muttersprache in Bezug zu deren Verwendung für kommunikative Absichten gesetzt werden. Die Funktionen von Sprache stellen in diesem Prozess einen „dynamischen Mechanismus für das Warum und Wie des kindlichen Spracherwerbs dar“ (ebd. 195).

Neben der Fähigkeit zur zunehmend zielsprachlichen Realisierung mikrostruktureller Aspekte im Spracherwerb bezieht eine funktional-pragmatische Perspektive auch die Fähigkeit zur Strukturierung von Diskursen ein, welche sich durch ein In-Beziehung-Setzen sprachlicher Äußerungen mit dem jeweiligen Kontext kennzeichnet. Aus dieser Perspektive ist somit der Dialog und die damit verbundene Frage, „... wie das Kind Formen und Regeln des Dialogs lernt und wie es im und über den Dialog Sprache erwirbt“ (Zollinger 2000 16), als zentral für die Betrachtung von Sprache in Kindertageseinrichtungen anzusehen. Wie zuvor dargestellt, passen sich Erwachsene intuitiv den Fähigkeiten des sprachlernenden Kindes an, welches mit spezifischen Vorausläuferfähigkeiten ausgestattet eine besondere Sensitivität gegenüber dem sprachlichen Input zeigt. Über diese sprachbegleitenden und unterstützenden Fähigkeiten und Verhaltensweisen verfügen jedoch auch schon Kinder im Vorschulalter, sodass der sprachlichen Interaktion zwischen Peers eine bedeutende Funktion im Spracherwerbsprozess zugewiesen wird (vgl. Grimm 2003a, 53; Schuele & Rice 1995, 1319).

Im Kindergarten zeigen sich gerade bei Kindern mit verzögertem Spracherwerb häufig jedoch auch Probleme im Kontakt mit anderen Kindern (vgl. Zollinger 2000, 17). Struktursprachliche Auffälligkeiten resultieren somit in Problemen in der Peer-Interaktion und stellen ein Risiko für psychosoziale Belastungen dar. „Dies hat zur Folge, dass soziale Kontakte mit Gleichaltrigen beeinträchtigt sein können und die Kinder so zu Außenseitern werden. Der Status in der Gruppe der Gleichaltrigen ist jedoch von großer Bedeutung für die weitere sozial-kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern“

(Wilde 1996, 2): Durch die Schwierigkeiten beim Zugang zu Spielgruppen ergibt sich ein quantitativ und qualitativ geringeres Maß an sprachlichem Input und Kommunikation mit Gleichaltrigen.

3.4.1 Kommunikation und Triangulierung

Um Kommunikationsprozesse beschreiben und analysieren zu können, wird in der Pragmatik üblicherweise auf das Organonmodell von Bühler (1934, 28) zurückgegriffen, welches gleichzeitig ein System zur Erklärung von Zeichen darstellt. In der konkreten Kommunikationssituation fließen beide Aspekte ineinander, da Kommunikation ohne Zeichenverwendung nicht denkbar ist und umgekehrt jede Zeichenverwendung auf Kommunikation verweist.

Bühlers Verständnis nach besteht ein Sprechereignis aus den drei Relationselementen Sender, Empfänger und den Gegenständen oder Sachverhalten. Den Elementen entsprechend besitzt jedes sprachliche Zeichen zumindest drei semantische Funktionen und drei Sinnbezüge: Das Sprachzeichen „ist Symbol kraft seiner Zuordnung zu Gegenständen und Sachverhalten, Symptom (Anzeichen, Indicium) kraft seiner Abhängigkeit vom Sender, dessen Innerlichkeit es ausdrückt, und Signal kraft seines Appells an den Hörer, dessen äußeres oder inneres Verhalten es steuert wie andere Verkehrszeichen“ (ebd.).

Aus spracherwerbstheoretischer Perspektive steht das sprachliche Zeichen also im Spannungsfeld zwischen Sprecher und Adressat. Somit ist es abhängig von semantischem Inhalt, sowie seiner syntaktischen Formulierung, von non- und paralinguistischen Variablen und vom Kontext der Äußerung. Sprachliche Zeichen begegnen dem Kind also nicht allein als Symbole für die Elemente der Dingwelt oder ausschließlich als Elemente der komplexen Sprachstruktur, sondern als Medium sozialen Handelns (vgl. Buchholz 1999, 5). Kinder müssen im Spracherwerbsprozess eine Reihe von Kompetenzen erwerben, um in Interaktion treten und die Kommunikationsfunktionen im Sinne Bühlers erfüllen zu können. Dabei wird das sprachliche Lernen initiiert durch einen für das Kind sinnvollen, handlungsbezogenen und dialoggerichteten Sprachgebrauch der sozialen Umwelt. Die Bedeutungseruierung und Bedeutungsermittlung spiegelt in diesem Zusammenhang nicht nur die Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem wider, sondern ist ebenso gekennzeichnet durch die interpersonellen Abstimmungen von Bezeichnungen (vgl. Kleinert-Molitor 1996, 227).

Auf der Grundlage des Organonmodells zeigt Bruner (2002, 38ff.) die „Funktionslust“ der Kinder im frühen Spracherwerbsprozess am Beispiel des Spiels. Während innerhalb der ersten Lebensmonate die Entwicklungslinien der Interaktion mit den Bezugspersonen auf der einen und der Handlungen mit den Gegenständen auf der anderen Seite noch in paralleler Weise verlaufen, ändert sich dies gegen Ende des ersten Lebensjahres: Das Kind hat sich nun so viele Kenntnisse und Erfahrungen mit der Personen- und Dingwelt angeeignet, dass es diese erstmals verbinden kann. „Da das Kind mit diesem Blick ein eigentliches Dreieck zwischen sich, der anderen Person und dem Gegenstand bildet, wird er als triangulärer oder referentieller Blickkontakt bezeichnet“ (Zollinger 2004b, 21). Auf der Grundlage der Triangulation ist es nun in der Lage, eine Handlung an einem Gegenstand durchzuführen und gleichzeitig die Interaktion mit der Bezugsperson zu etablieren und aufrecht zu erhalten.

3.4.2 Spielverhalten mit Symbolcharakter

Dass die Triangulation die Basis für die sozial-kommunikative Entwicklung darstellt, lässt sich anhand der parallelen Verläufe des Spielverhaltens mit Symbolcharakter (vgl. Largo & Benz 2003, 65ff.) und der Sprachentwicklung verdeutlichen: Mit dem zweiten Lebensjahr steht zu Beginn der Auseinandersetzung mit neuen Gegenständen fast immer das explorative Verhalten des Kindes im Vordergrund, bei dem es sich im ‚funktionellen Spiel‘ die Merkmale und Handlungsmöglichkeiten von Gegenständen über direkte oder verzögerte Imitation aneignet.

In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres entwickelt das Kind erste Symbolfunktionen, indem es verinnerlichte Handlungen auf neue Situationen überträgt. Im ‚repräsentativen Spiel‘ deutet das Kind die Realität zu einem Zeitpunkt um, zu dem es erstmals die genaueren Bedeutungen von Gegenständen und Handlungen erwirbt. Zunehmend finden auch Nachahmungen von Handlungen statt, die eine thematische Verknüpfung besitzen (‚sequenzielles Spiel‘).

Das ‚symbolische Spiel‘ zeichnet sich schließlich dadurch aus, dass das Kind einem Gegenstand die Bedeutung eines anderen Objekts zuweist oder sich dessen Funktion vorstellt. Für die Sprachentwicklung stellt dies einen Meilenstein dar, da Wörter nicht mehr untrennbar mit den Gegenständen verknüpft sind, die sie bezeichnen, sondern anstelle der bezeichneten Dinge auftreten und genutzt werden können, um sich Dinge in der Vorstellung zu vergegenwärtigen (vgl. Piaget 2003, 90; Bürki 1998, 11). Gleichzeitig erkennt das Kind, dass mit einer Äußerung Reaktionen und Vorstellungen beim Gesprächspartner erreicht werden. Eng verknüpft mit der symbolischen Funktion von Wörtern ist entsprechend also auch deren kommunikative Bedeutung.

Aus dem Symbolspiel entwickelt sich ungefähr zum Eintritt in den Kindergarten die Fähigkeit des ‚Rollenspiels‘. Drei- bis vierjährige Kinder entwerfen in der Interaktion mit anderen Kindern ein Skript oder eine Spielgeschichte, indem sie gemäß der Rollenerwartungen und -vorschriften handeln. Während zunächst sequentielle Handlungsabläufe anhand von Objekten vollzogen werden (z.B. Puppe geht zum Arzt), erreicht das Kind eine weitere Stufe, wenn es die Rolle selbst einnehmen oder auf das Rollenspiel der Peers eingehen kann (vgl. Largo & Benz 2003, 68).

Mit dem Eintritt in den Kindergarten sind dreijährige Kinder in Abhängigkeit von ihren kommunikativ-interaktiven Vorerfahrungen mit der sprachlichen Umwelt mit unterschiedlichen sozial-kommunikativen Kompetenzen ausgestattet und haben zu diesem Zeitpunkt sowohl Einblicke in die repräsentionale als auch die kommunikative Funktion von Sprache erhalten: Von diesem Zeitpunkt an werden Äußerungen direkt an Gleichaltrige und Erwachsene gerichtet, um Gefühle und Absichten mitzuteilen. Da das Kind gleichzeitig in der Lage ist, Vorstellungen aufgrund der sprachlichen Mitteilungen von Anderen zu entwickeln, „kann es diese nun wenn nötig auch mit Nein-Sagen zurückweisen“ (Zollinger 2004b, 31).

Während der Ablauf derartiger Interaktion innerhalb des dritten Lebensjahres noch durch eine weniger komplexe Frage-Antwort-Struktur geprägt ist, wird es dem Kind mit Anfang des vierten Lebensjahres möglich, komplexe Gesprächsstrukturen zu entwickeln. Dabei setzt in der sozialen Umwelt der Kinder insgesamt eine Verschiebung der relativen Bedeutsamkeit von Gleichaltrigen und Erwachsenen ein: Prägen die Beziehungen

zu erwachsenen Bezugspersonen zuvor noch weitestgehend die Interaktionen, nehmen nun Gleichaltrige einen zunehmenden Raum im sozialen Netzwerk ein und das Spielgeschehen der Kinder in seinen variierenden Ausformungen wird zum Sprachlernort (vgl. Kleinert-Molitor 1996, 229).

3.5 Bedeutung der sozialen Umwelt für den Spracherwerb im Vorschulalter

Bei der Darstellung, welche Bedeutung die Umwelt für den Spracherwerb hat, ist von besonderem Interesse, welche Aspekte des Inputs relevant für den Spracherwerbsprozess sind und „wann er das Potential eines sprachförderlichen Einflusses erhält“ (Ritterfeld 2000, 404). Darüber hinaus muss bestimmt werden, wie verschiedene Umgebungen und Bedingungen den Spracherwerb in welcher Weise beeinflussen (Byalistok 2007, 393; Hoff-Ginsberg 2000, 463).

Dass in der frühen Entwicklung der Kinder in der dyadischen Interaktion mit Bezugspersonen ein responsives Verhalten von entscheidender Bedeutung ist, wurde bereits erläutert. Zur Erklärung der „aus Phantastische grenzenden Leistung“ (Grimm 2003a, 49), mit der sich Kinder die sprachstrukturellen Elemente ihrer Muttersprache aus dem Sprachstrom der Umwelt aneignen, wird einerseits die Ausstattung mit sprachlichen Vorausläuferfähigkeiten (vgl. Kapitel 3.1) herangezogen, andererseits kann sich das bereichsspezifische Potenzial nur durch die Passung mit der sozialen Umwelt entfalten.

Die primäre Bezugsperson stellt in diesem Zusammenhang zunächst die bedeutendste Brücke zur Sprache dar, indem sie kommunikativ herausfordernde Kontexte herstellt, an die Entwicklung des Kindes angepasste Sprache (child-directed speech) verwendet und spezifische Techniken einsetzt, die dem Kind Informationen über die Regelmäßigkeit der Sprachstruktur geben (vgl. Grimm 2003a, 50). Neben der Ausstattung mit Kompetenzen zur Kontaktaufnahme und Informationsverarbeitung, sind Säuglinge insbesondere auf eine unterstützende Umwelt angewiesen, um Sprache als Kommunikationswerkzeug nutzen zu können (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.1.2). Aufgrund der rasanten Sprachentwicklung ist das sprachspezifisch intuitive Verhalten der primären Bezugspersonen einer sich ständig verändernden Bezugsnorm ausgesetzt. Zwar geht man davon aus, dass die Anpassung der Inputsprache keine zwingende Voraussetzung des Spracherwerbs darstellt (Überblick in Richards 1994, 74), die Qualität der sprachlichen Umwelt den Spracherwerbsprozess jedoch begünstigen kann:

At least the current conclusion is that for most children, there is no “correct” or “necessary” way for adults to adjust their speech to [the children], beyond the requirement of talking to them in the course of everyday events. At the same time, it is also the case that certain features of language input can enhance language acquisition. Although such ways of adjusting talk to children is not necessary, they can facilitate the rate of language acquisition. These features of language input, then, can serve as the basis for the development of specific interactive techniques for language acquisition. (Rice 1995, 29f.)

Auch wenn ein Großteil der Studien zum Spracherwerb in diesem Zusammenhang vor allem den sprachlichen Input innerhalb der Mutter-Kind Dyade fokussiert, ist die Bandbreite der Umwelt, in der Sprache gelernt wird, als weitaus größer anzusehen. Kinder

lernen nicht nur von der Mutter, sondern in dyadischen und polyadischen Kontexten von Kindern, Erwachsenen und anderen Bezugspersonen als der Mutter (vgl. Lieven 1994, 58). Barton und Tomasello (1994, 109ff.) stellen beispielsweise die Rolle von Geschwistern für den Spracherwerb heraus und berichten, dass die sprachliche Komplexität in Interaktionen zwischen Mutter und Kind ansteigt, wenn ein älteres Geschwisterkind involviert ist. Schon zweijährige Kinder verfolgen diese Interaktionen mit großer Aufmerksamkeit und entwickeln mit Unterstützung des Kontextes und der Routine der Situation die nötigen Kompetenzen, um am komplexen Kommunikationsgeschehen teilzuhaben zu können (vgl. Lieven 1994, 61).

Ritterfeld (2000, 411) stellt in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen allgemein förderlichem und spezifisch sprachförderlichem Input heraus, der sich zum einen auf den Aspekt des linguistischen Datenangebotes und zum anderen auf den dialogisch ausgerichteten interaktiven Kontext bezieht, da die Regeln der Sprache nur in ihrer kommunikativen Funktion erlernt werden. Neben der Qualität des sprachlichen Inputs spielen jedoch auch Aspekte der Häufigkeit und Dauer eine Rolle. So konnten Murray et al. (2006, 233) in einer Untersuchung von im Durchschnitt 24;4 Monate alten Kleinkindern die Ergebnisse von Hart und Risley (1995 in ebd.) bestätigen, dass der Spracherwerb entscheidend sowohl von der Qualität als auch von der Quantität des sprachlichen Umfelds abhängt: In einer Analyse häuslicher Interaktion nahmen Hart und Risley (1995) Gespräche von 42 Familien mit unterschiedlichem sozio-ökonomischen Status (SES) auf. Sie stellten dabei fest, dass Kinder von Eltern mit höherem SES im Durchschnitt 215000 Wörter hörten, Kinder von Eltern mit mittlerem SES 125000 Wörter und Kinder von Eltern mit niedrigerem SES 65000 Wörter in der Woche (vgl. Hoff-Ginsberg 2000, 472). Während gute Sprachleistungen mit einem hohen sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie korrelieren (vgl. v. Suchodoletz 2004, 156; Hoff-Ginsberg 2000, 471ff.), weisen Murray et al. (2006, 236f.) darauf hin, dass eine vergleichbar hohe Qualität des sprachlichen Inputs in Kindertageseinrichtungen, die der Gruppe des ‚high quality child care settings‘ zuordnet wurden, vorgefunden werden kann.

Der sprachliche Input kann auf verschiedenen Ebenen analysiert werden, die im Folgenden in ihrer Bedeutung für die Sprachentwicklung herausgestellt werden sollen. Die sprachliche Umwelt des Kindes im Kindergarten wird dabei entscheidend bestimmt durch die Interaktion mit der Peergroup und den pädagogischen Bezugspersonen, sowie durch die Qualität und Gestaltung des pädagogischen Kontextes.

3.5.1 Bedeutung der Peer-Group

Theory of Mind

Während sprachliche Prozesse anfänglich noch sehr stark von der primären Bezugsperson unterstützt und begleitet werden, erweitert sich mit dem Besuch der Kindertageseinrichtung der außerfamiliäre Erfahrungsraum des Kindes. Im Kontakt zu anderen Kindern lernt es seine Bedürfnisse und Ziele mit Gleichaltrigen abzustimmen und durchzusetzen. Sprachstrukturelle und kommunikative Kompetenzen beeinflussen sich in diesem Prozess gegenseitig und nehmen Einfluss auf die sozial-kognitiven und emotionalen Fähigkeiten des Kindes. Die Interaktionsmuster zwischen Gleichaltrigen verändern sich im Verlauf der Entwicklung im Kindergarten hin zu reziproken und komplementären Struk-

turen (vgl. Oerter 1999, 126), die sich dadurch kennzeichnen, dass das Kind in seinem Gegenüber nicht mehr ein Objekt sondern ein Subjekt erkennt, mit dem es in Interaktion treten kann. Erst im Verlauf des Kindergartenalters sind Kinder mit der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme und dem graduellen Abbau des kindlichen Egozentrismus dazu in der Lage, sich in andere Personen hineinzuversetzen, Reaktionen der Anderen im Hinblick auf Intentionen zu antizipieren (vgl. Piaget 1923 in Peter 1998). Die Annahme, dass das Kind im Verlauf seiner Entwicklung ein eigenständiges Wissen entwickelt, das es in die Lage versetzt, unabhängig von seiner Ich-Perspektive die Gedanken und Gefühle des anderen einzuschätzen wird als ‚theory of mind‘ bezeichnet (Baron-Cohen, Leslie & Frith 1985, 37) und als grundlegende Voraussetzung für eine gelingende Interaktion gesehen.

Status in der Peer-Group und Spielverhalten

Das Entstehen von Freundschaften spiegelt wesentliche Aspekte sozial-kommunikativer Fähigkeiten wider. Diese umfassen die Initiierung und Aufrechterhaltung von Kontakten, die Fokussierung der Aufmerksamkeit der Interaktionspartner, sozial-emotional adäquates Verhalten gegenüber Spielpartnern und die Koordination von Spielprozessen (vgl. Fritz 2004, 71). In der Interaktion mit der Gruppe der Gleichaltrigen entwickeln Kinder ‚Peer-Kulturen‘, die nach der Definition Corsaros (2008, 15) durch zwei zentrale Aspekte bestimmt werden: Das Bemühen nach selbstbestimmter Lebensgestaltung und das Streben danach, „die Früchte dieser Bemühungen mit ihren Peers zu teilen.“ (ebd.) Freundschaften in der Peergroup beziehen sich im Kindergarten hauptsächlich auf aktuelle Spielsituationen und ergeben sich meist zufällig aus dem gemeinsamen Interesse an bestimmten Gegenständen oder Spielzeugen. Zur Etablierung und Aufrechterhaltung dieser koordinierten Spielhandlungen gehören die Kompetenz zur sprachlichen Initiierung und die adäquate Reaktion auf sprachliche Äußerungen des Spielpartners. Die „typischen erweiternden Äußerungen des Partners und dessen Rückbezug [spielen] eine, vielleicht die ausschlaggebende Rolle für die auf den gemeinsamen Gegenstand (das Thema, Ziel) bezogene Kommunikation...: Das Kind antwortet mit themenbezogenen Inhalten.“ (Oerter 1999, 127)

Das Streben der Kinder nach selbstbestimmter Interaktion führt im Kindergarten häufig jedoch auch zu Prozessen der Exklusion, die dadurch gekennzeichnet sind, dass anderen Kindern der Zugang zu Spielhandlungen verwehrt wird. Der Erwerb von Zugangsstrategien zur Peer-Interaktion stellt im Vorschulalter daher eine große Herausforderung für Kinder dar und erfordert komplexe Strategien, um den Widerstand der Peers überwinden zu können, da sie bei ihren Versuchen vielfach und wiederholt auf Ablehnung stoßen (vgl. Corsaro 2008, 15f.). Als effektive Verhaltensweisen werden in diesem Zusammenhang vor allem indirekte Strategien hervorgehoben, mit denen sich Kinder zunächst aus der Distanz einen Überblick über die Situation und das Spielmotiv verschaffen, um dann zu signalisieren, dass man mitspielen kann, ohne das Spiel der Anderen zu stören. Der Erwerb dieser komplexen Zugangsstrategien ist für Kinder nur dann möglich, „wenn sie durch ihren eigenen Einsatz und nicht dank des autoritären Eingreifens Erwachsener in eine Gruppe aufgenommen werden“ (ebd., 17).

Da aufgrund der Forschungsergebnisse davon ausgegangen werden kann, dass das Beherrschen grundlegender Kommunikationsstrategien ausschlaggebend ist für den Status

und die Beliebtheit in der Peer-Gruppe, besteht die Gefahr, dass Kinder mit geringer Sprachkompetenz weniger Freunde und Spielpartner finden (vgl. Wilde 1996, 211). Die fehlende Fähigkeit, in einen Diskurs mit Gleichaltrigen zu treten, ihn aufrecht zu erhalten oder auf Gesprächseröffnungen von Gleichaltrigen angemessen zu reagieren, kann zu einem völligen Ausschluss von Peer-Interaktion führen. Betroffene Kinder entwickeln kompensatorische Bewältigungsstrategien, indem sie eine stärkere Abhängigkeit zu Erwachsenen zeigen oder eigene Dialogbeiträge verkürzen (vgl. Rice 1993, 112f.). In der Folge geraten diese Kinder in einen Kreislauf, der durch die Verfestigung eines negativen Selbstbildes und sozialen Rückzug geprägt ist, der wiederum mit einem verringerten sprachlichen Input aufgrund von sozialer Exklusion einhergeht.

Initiation und Responsivität

Initiation und Responsivität sind konversationelle Kompetenzen, die sich aus der Interdependenz sprachlicher und sozialer Fähigkeiten entwickeln. Um eine Interaktion zu initiieren, muss ein Kind die sensitive Fähigkeit besitzen, wann es ein anderes Kind ansprechen kann und wie es Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand oder eine Spielsituation verbal oder nonverbal herstellt. Die Responsivität zeichnet sich darin aus, dass dem Spielpartner Raum für eigene Aktivitäten gelassen wird und gleichzeitig die Bereitschaft signalisiert wird, auf seine Aktivitäten kontingent einzugehen und zu antworten, um den Interaktionsverlauf aufrecht erhalten zu können (Rice 1993, 116).

Schuele und Rice (1995, 1320) sehen daher in der Initiation von Interaktion eines Kindes zu einem anderen Kind einen entscheidenden Hinweis auf seine sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten. In ihren Untersuchungen weisen sie nach, dass Kinder mit Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung deutlich weniger Gespräche mit Gleichaltrigen initiieren und die Gesprächsdauer aufgrund einer geringeren Responsivität im Vergleich zu sprachlich unauffälligen Kindern kürzer ist. In der Folge richten sich die Interaktionsetablierungen häufiger an Erwachsene, was zu einer konstanten Verringerung der Initiativität und Responsivität führt.

Insgesamt zeigt sich in einer Erhebung von Rice (1993, 117), dass Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung weniger häufig Adressaten einer ‚peer-initiation‘ sind und die eigenen Versuche, Interaktionen zu etablieren, im Vergleich zu denen sprachlich kompetenter Peers doppelt so häufig abgelehnt werden. Schon Kinder im Alter von drei Jahren zeigen für solche sprachspezifischen Entwicklungsunterschiede innerhalb der Peergroup eine hohe Sensitivität und suchen sich ihre Interaktionspartner in Abhängigkeit von deren sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten aus. Der Peerstatus nimmt einen wesentlichen Stellenwert beim Zugang zu Interaktionsprozessen ein. Während ein Wechsel des Beliebtheitsstatus durchaus möglich ist, erweist sich der Status des Zurückgewiesenen dabei jedoch als besonders dauerhaft (vgl. Kreuzer 2008, 24). Ytterhus (2008, 127) bezeichnet „die Membran zwischen inkludierendem und exkludierendem Umgang“ in der Peergroup als sehr dünn, die Instabilität der Struktur im sozialen Umgang der Kinder kann von kompetenten pädagogischen Fachkräften jedoch durchaus „in die gewünschte Richtung justiert werden“ (ebd. 128).

Im Umgang mit dem kindlichen Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion kommt der pädagogischen Bezugsperson insbesondere bei Kindern, die aufgrund mangelnder

sprachlicher Kompetenzen Schwierigkeiten haben, sich Zugang zu einer Spielsituation zu verschaffen, eine anspruchsvolle Aufgabe zu: Während das Eingreifen eines Erwachsenen sich kurzfristig als eine erfolgreiche Strategie erweisen kann, wenn aufgrund neuer Rollenzuweisungen neue Spielpartner in die Spielgruppe einbezogen werden können, zeigen die Beobachtungen Corsaros jedoch, dass in vielen Fällen „die von außen forcierte Aufnahme eines neuen Gruppenmitglieds zum Zusammenbruch des Spielmotivs und zur Auflösung der ursprünglichen Gruppe führen“ (2008, 19). Analog zu der von Rice (1995, 27) beschriebenen sprachförderlichen Strategie der redirects (vgl. Kapitel 3.5.2.3), stellt Corsaro ein zurückhaltendes Erzieherinnenverhalten als hilfreich im Umgang mit der Problematik des Zugangs zu Spielprozessen heraus: Erst wenn deutlich wird, dass Kinder nicht in der Lage sind, untereinander einen Lösungsweg zu finden, greifen Erzieherinnen unterstützend ein. Dabei ermutigen die pädagogischen Fachkräfte zunächst die von der Interaktion ausgeschlossenen Kinder, sich mit der Peergroup auseinanderzusetzen, um eine Lösung herbeizuführen (ebd.).

Der Einfluss einer Behinderung auf die soziale Beteiligung innerhalb einer Kindergartengruppe wird von Kreuzer (2008, 25f.) anhand einer Analyse integrativer Modellprojekte in Deutschland herausgearbeitet. Der Begriff „Kinder mit einer (drohenden) Behinderung“ als Beschreibung für eine sehr heterogene Gruppe erweist sich in seiner Undifferenziertheit dabei als ungeeignet, einen Status der Kinder innerhalb der Peergroup im Kindergarten zu beschreiben (Fritzsche 2007, 113). Für die Integration von Kindern mit einer Behinderung in Kindertageseinrichtungen ist er jedoch sozialrechtlich relevant, da er den Anspruch auf „teilstationäre Leistungen“ kennzeichnet. In der Frühförderung wird zur Erfassung von behinderten Kindern, von Behinderung bedrohten Kindern und Kindern, die in ihrer Entwicklung besonderen Risiken ausgesetzt sind, der Begriff der Entwicklungsgefährdung als Oberbegriff vorgeschlagen (vgl. Weiß, Neuhäuser & Sohns 2004, 56). Dieser Begriff umfasst neben Behinderungen biologische und psychosoziale Entwicklungsrisiken und mit entwicklungspsychologischen Verfahren diagnostizierbare Entwicklungsverzögerungen unterhalb des Schweregrades einer Behinderung. Ein so verstandener Begriff Entwicklungsgefährdung ist sowohl anschlussfähig an den Begriff von Funktionsfähigkeit und Behinderung der WHO als auch an das Risiko- und Resilienzkonzept. Entwicklungsgefährdung wird ebenso wie Behinderung in ihrer Wechselwirkung zwischen Kind und Umwelt verstanden, so dass das Konzept es erlaubt, neben Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung auch Schutzfaktoren, wie eine gelungene Bindungsbeziehung des Kindes zu einer Erzieherin, zu identifizieren. Zusammenfassend stellt Kreuzer für die Grade der Beteiligung der einzelnen Kinder als Einflussfaktoren das Alter und Geschlecht, die Dauer der Zugehörigkeit und den Status in der Gruppe, Verhaltenseigenheiten, sowie Basisfähigkeiten zur Initiierung und Erwidierung von Interaktion heraus. Erschwernisse in der Peerinteraktion treten dabei unabhängig von der Diagnose einer Behinderung auf und können ebenso für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, Kinder aus Familien in Problemlagen, Kinder mit ungesteuertem Verhalten und entwicklungsgefährdete Kinder gelten. Pädagogische Unterstützung wird dann nötig, wenn Kinder nicht in der Lage sind, aufgrund ihrer Kompetenzen befriedigende Interaktionsprozesse zu etablieren oder aufrecht zu erhalten (vgl. Kron 2008, 198).

Casey (2008, 233ff.) verweist in diesem Zusammenhang auf die Rolle des Erwachsenen als empathischer Spielgefährte und Mittler, wenn er bemerkt, dass sich ein Spiel aufzulösen droht oder Prozesse der Exklusion offensichtlich werden. Die Autorin nennt dabei „subtile und effektive Strategien“, um die Kommunikation zwischen den Kindern zu ermöglichen oder zu erleichtern. Durch gezieltes Eingreifen oder durch die Einführung neuer Rollen und Spielobjekte kann der Erwachsene beispielsweise die Weiterentwicklung eines Spiels so beeinflussen, dass Kindern die Teilhabe am Spiel ermöglicht wird, die ansonsten vom Spielprozess ausgeschlossen werden würden.

Skripts als Stütze der Kommunikation

Dyadische und polyadische Peer-Interaktion lässt sich in gemeinsamen Spielsituationen analysieren, die im Kern feste Erwartbarkeiten im Sinne der Formate Bruners (2002, 29) darstellen und den gemeinsamen Rahmen für Spielprozesse bilden. Diese Struktur von Spiel gewährleistet durch den Charakter von Wiederholungen in den Interaktionssequenzen, dass der Interaktionsprozess über einen längeren Zeitraum aufrecht erhalten bleibt (vgl. Fritz 2004, 74). Die Konversation etabliert sich auf der Grundlage der gemeinsamen Erfahrungswerte, die die Kinder teilen (vgl. Short-Meyerson & Abbeduto 1997, 470). Diese Erfahrungen beziehen sich auf das Thema der Spielsituation selbst, aber auch auf allgemeine Kommunikationsregeln, wie zum Beispiel turn-taking und das Aufrechterhalten einer thematischen Kohärenz.

Die Dauer von Konversationen zwischen Kindern ist stark davon abhängig, ob diese über ein gemeinsames Skript verfügen, welches gleichzeitig den Rahmen für Spiel und Sprache bildet. Nelson (2002, 147) definiert diese Skripts als gemeinsamen thematischen oder handlungsspezifischen Rahmen, der beiden Interaktionspartnern bekannt ist:

(...) extended interactions lasting more than a few seconds between peers aged 2 to 5 years depends strongly on establishing shared background event knowledge and / or shared familiar activity context, (...). These provide the frame that serves simultaneously to support the play and the language in it.

Nelson und Seidman (1984, 45ff.) stellen darüber hinaus fest, dass sich die skriptbasierten Interaktionssequenzen auch hinsichtlich einer höheren sprachlichen Komplexität von denen unterscheiden, die auf dem von kurzen sprachlichen Interaktionen begleiteten Umgang mit materiellen Objekten basieren.

Um zu überprüfen, ob die gemeinsame Kenntnis von Skripts wichtig für die Diskursqualität im Vorschulalter ist, verglichen Short-Meyerson und Abbeduto (1997, 471f.) in ihrer Untersuchung von 73 Kindern im Alter von 4;1 bis 5;7 Jahren Interaktionen, in denen die Interaktionspartner Erfahrungen in den Skripts (Plätzchen backen, Reise mit dem Flugzeug, Zahnarztbesuch und Wäsche waschen) teilen (= ‚matched script condition‘) mit Dyaden, in denen keine geteilten thematischen Vorerfahrungen bestanden (= ‚mismatched script condition‘).

Während das Geschlecht und das Alter der Kinder keinen entscheidenden Einfluss auf die Qualität und Quantität der Interaktionen hat (ebd., 481) kommen die Autorinnen zum Ergebnis, dass die skriptbasierte Interaktion die Effektivität sprachlicher Kommunikation auf mehreren Ebenen steigert. So führt die Kenntnis der Skripts sowohl bei den jüngeren als auch älteren Kindern der Studie zu einem längeren Aufrechterhalten des Ge-

sprächsgegenstands, durch die Orientierung am thematischen Rahmen entstehen ferner weniger Missverständnisse in der Kommunikation. Wenn Kinder auf ein gemeinsames Skript zugreifen können und darüber hinaus über ein elementares Wissen von Kommunikationsstrategien verfügen (Bereitschaft zur Gesprächsinitiation und Berücksichtigung des Sprecherwechsels), sind sie in der Lage, dialogische Gespräche zu initiieren und diese über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten. Im Alter von vier bis fünf Jahren sind Kinder auch ohne die thematische Rahmung durch ein Skript zu länger anhaltenden Gesprächen fähig, die sich unabhängig vom Handlungskontext auch auf fiktive Zusammenhänge beziehen können. Das gemeinsame Wissen um Skripts besitzt demnach eine Brückenfunktion im Übergang von Symbol- zu komplexen Rollenspielen (vgl. Peter 1998, 57).

3.5.2 Bedeutung der (pädagogischen) Bezugspersonen

Bevor Kindern der Wechsel der Realitätsebene in komplexen Rollenspielen gelingen kann, sind sie auf kompetente Sprecher angewiesen, die einen gemeinsamen Gegenstandsbezug herstellen und Formate etablieren (vgl. Oerter 1999, 117). Während das Kind zunächst durch seine Eltern in handlungsbegleitenden kommunikativen Sprechakten mittels stützender, rahmenbildender Strategien an sprach- und kommunikationsspezifische Aspekte seiner Muttersprache herangeführt wird, übernimmt die pädagogische Bezugsperson mit dem Eintritt des Kindes in den Kindergarten diese Funktion. Die erweiternden Äußerungen des Erwachsenen und dessen adäquater Rückbezug auf die Äußerung des Kindes nehmen dabei „eine, wenn nicht die ausschlaggebende Rolle für die auf den gemeinsamen Gegenstand (das Thema, Ziel) bezogene Kommunikation“ ein (ebd., 127).

Charakteristika des bereits als ‚motherese‘ beschriebenen Sprechstils der Eltern (Kapitel 3.1.1) finden sich ebenso in der Sprachverwendung der pädagogischen Bezugspersonen, daher wird im Folgenden der integrierende Terminus kindgerichtete Sprache verwendet. Grimm (2003a, 57) fasst die spezifischen Strategien der erwachsenen Sprecher und die strukturellen Merkmale der kindgerichteten Sprache zusammen, die das Kind gezielt mit Daten zu den sprachstrukturellen Merkmalen versorgen.

Strukturelle Merkmale der Sprache
<ul style="list-style-type: none"> • lange Äußerungen • höhere Anzahl von Nominalphrasen pro Äußerung • Ja- / Nein-Fragen • W-Fragen
Lehrstrategien
<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung der kindlichen Äußerung oder Teiläußerung • Wiederholung mit Expansion / Korrektur • Wiederholung mit Transformation

Abb. 5: Spezifische Sprachlehrstrategien in Anlehnung an Grimm (2003a, 57)

Damit in diesen sprachlehrenden Dialogsequenzen Sprache erworben werden kann, ist es von Bedeutung zu berücksichtigen, dass „nur solche sprachlichen Äußerungen, denen im interaktiven Austausch erkennbare Relevanz für das Kind zukommt“ (Grimm 2003a, 62), verarbeitet werden. Grundlage der Interaktion zwischen Kind und pädagogischer Bezugsperson ist daher eine stabile Beziehung, die durch Akzeptanz, Offenheit und aufrichtiges Interesse am Kind bestimmt ist, da Kinder nicht von Personen lernen, die sie ablehnen oder nicht verstehen (vgl. Dannenbauer 1999). Vorschläge der alltagsintegrierten Inputspezifizierung als Verbesserung des Sprachmodells (vgl. Siegmüller, Fröhling, Herrmann und Gies 2008, 24ff.), nach denen Erzieherinnen Kinder mit hochfrequenten zentralen Begriffen mittels Wortlisten konfrontieren, sind unter diesem Aspekt kritisch zu betrachten, ohne bedeutungsvollen Kontext sogar wenig zielführend.

Die Hypothese einer explizit sprachlehrenden Funktion (vgl. Grimm 2003a, 57) kann der kindgerichteten Sprache nach derzeitigem Kenntnisstand nicht empirisch belegt werden, vielmehr sind die semantischen, syntaktischen und diskursiven Charakteristika der kindgerichteten Sprache am ehesten darauf zurück zu führen, dass sich der erwachsene Sprecher einem weniger kompetenten Hörer anpasst, die Strategien also implizit eingesetzt werden (vgl. Hoff-Ginsberg 2000, 482f.). Auch die geringere MLU innerhalb der sprachlichen Äußerung von Bezugspersonen besitzt offenbar keinen positiven Einfluss auf die Grammatikentwicklung der Kinder, vielmehr konnte nachgewiesen werden, dass längere Äußerungen und ein vielfältigeres Vokabular im Input mit einem größeren Wortschatz korreliert, die Gesamtmenge der kindgerichteten Äußerungen also ein Prädiktor für die Wortschatzentwicklung der Kinder ist (ebd., 483; Szagun 2000, 233).

Neben der Häufigkeit grammatischer Strukturen und der Vielfalt semantisch-lexikalischer Informationen im sprachlichen Input werden in der Forschungsliteratur weitere Aspekte der sozialen Umwelt hervorgehoben, die eine Variabilität in der Sprachentwicklung erklären können. Die kindgerichtete Sprache zeichnet sich nur zum Teil durch Reduktion der Komplexität aus, vielmehr weisen die Diskurspraktiken der Erwachsenen implizite Merkmale auf, die Auswirkungen auf den Spracherwerb haben (vgl. Hoff-Ginsberg 2000, 484ff.): Positiv mit der Sprachentwicklung des Kindes korrelieren in diesem Zusammenhang das Richten der Aufmerksamkeit auf den thematischen Fokus des Kindes, multiple Äußerungen zum gleichen Thema, sowie Fragen und kontingente Erwiderungen auf die kindlichen Äußerungen.

Ein weiterer Aspekt der Interaktion, dem eine unterstützende Funktion zugewiesen wird, zeigt sich, wenn Erwachsene grammatisch inkorrekte Äußerungen der Kinder korrigieren oder modellieren. Mit dem impliziten Feedback wird signalisiert, ob die kindliche Äußerungen korrekt oder fehlerhaft ist (vgl. Szagun 2000, 230ff.): Auf fehlerfreie Äußerungen reagieren Erwachsene häufiger mit exakten Wiederholungen, fehlerhafte Äußerungen werden hingegen reformuliert, also in der grammatisch korrekten Form wiedergegeben bzw. mit zusätzlich zur korrekten Form versehenen Informationen erweitert.

Farrar (1992, 90ff.) findet in seiner Analyse von Mutter-Kind-Dialogen Belege dafür, dass diese korrigierenden Reformulierungen einen verlässlichen Stimulus für die zu erwerbenden Strukturen darstellen. Saxton (2000, 221f.) spezifiziert diese interaktionalen Prozesse, die die Kinder im Erwerb grammatischer Strukturen unterstützen und unterscheidet zwischen ‚negative evidence‘ und ‚negative feedback‘: ‚Negative evidence‘ tritt in direkter Reaktion auf einen grammatischen Fehler in der Kinderäußerung auf und

kennzeichnet sich durch eine kontrastive Reformulierung mit der Bereitstellung der korrekten grammatischen Form durch den kompetenten Gesprächspartner. ‚Negative feedback‘ unterscheidet sich dadurch, dass ein unspezifischer Hinweis auf die fehlerhafte kindliche Äußerung erfolgt, indem der Erwachsene beispielsweise eine Nachfrage stellt, ohne ein spezifisches Angebot im sprachlichen Input im Kontrast zur fehlerhaften Äußerung zur Verfügung zu stellen. Ebenso wie Farrar (1992, 92) kommt auch Saxton (2000, 244) zum Ergebnis, dass die impliziten korrektiven Äußerungen des Erwachsenen eine signifikant höhere Wirkung hinsichtlich grammatisch korrekter Erwidern der Kinder erzielen als die reine Präsentation sprachlicher Strukturen im Input oder das Ignorieren der Fehler:

The findings on adult move-ons serve to confirm the general pattern of results, effectively suggesting that, when adults do not respond to errors with negative input, the child is far less likely to switch from erroneous to correct forms. (ebd.)

Die Charakteristik der Reformulierungen innerhalb von Eltern-Kind-Dyaden ist wie dargestellt impliziter Natur, in Anlehnung an die Forschung zur kindgerichteten Sprache finden sich jedoch auch Hinweise auf die Effektivität explizit eingesetzter Korrektur- und Modellierungstechniken durch pädagogisch-therapeutische Fachkräfte im Kontext Zweitspracherwerb oder in der Behandlung von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. So weist Mackey (2006, 408) dem interaktionalen Feedback in ihrer Untersuchung zum Erwerb von Frageformen im Zweitspracherwerb des Englischen eine besondere Bedeutung zu:

Negotiated interaction is claimed to be particularly useful in this regard, as the interactional feedback can help direct the learner’s attention towards a mismatch between the target input and the learner’s own interlanguage form (...), while at the same time providing learners with opportunities to produce modified output.

Im Bereich der Behandlung von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen haben sich in Anlehnung an die Studien zur kindgerichteten Sprache verschiedene Formen des Inputmanagements etabliert. Ein Beispiel für die sehr frühe Intervention bietet das Elterntrainingsprogramm von Ward (1999, 243), das aus einer Reihe von effektiven Empfehlungen zur Optimierung der Elternsprache und Erleichterung der Fokussierung auf den auditiven Input besteht, wenn schon im ersten Lebensjahr eine verzögerte Sprachentwicklung festgestellt wird.

Korrektur- und Modellierungstechniken

Der entwicklungsproximale Ansatz nach Dannenbauer (1994) beabsichtigt, durch die Optimierung der externalen Rahmenbedingungen den eigenaktiven Grammatikerwerb der Kinder zu unterstützen. Es werden Interaktionsstrukturen etabliert, in denen sprachliche Zielformen durch den expliziten Einsatz von Korrektur- und Modellierungstechniken in den Fokus der kindlichen Aufmerksamkeit gerückt werden. Dannenbauer (1999, 152f.) zielt mit den Techniken des Modellierens und Korrigierens vorrangig auf die rezeptive Dimension der Sprachentwicklung ab, um den Aufbau innerer Repräsentation der Zielstruktur zu ermöglichen und spezifisch sprachentwicklungsgestörte Kinder zur

Produktion zielsprachlicher Äußerungen zu befähigen. Die Korrektur- und Modellier-techniken sollten variabel eingesetzt werden und die Form- und Funktions-Beziehungen der Zielformen in kontrastierender Weise hervorheben. Die Prägnanz des Einsatzes der explizit eingesetzten Techniken im Diskurs ist für die Überführung der Zielstruktur in die Spontansprache des Kindes dabei effektiver als die Quantität. Dannenbauer (ebd.) fasst die Interaktionstechniken wie folgt zusammen:

Bezeichnung	Funktion	Beispiel
<i>Kindlichen Äußerungen vorausgehende Sprachmodelle</i>		
Präsentation	Gehäufte Einführung der Zielform	Perfektbildung: „ <i>Hast</i> du <i>gesehen</i> ? Ich <i>habe</i> eine Kugel <i>genommen</i> . <i>Hast</i> du auch eine <i>gefunden</i> ? Dann <i>habe</i> ich sie...“
Parallelsprechen	Versprachlichung kindlicher Intentionen	Innerphrasale Kongruenz: „Du willst wohl <i>ein</i> großes Auto. Aha, <i>ein</i> rotes. Und dieser grüne Bagger...?“
Linguistische Markierung	Versprachlichung vorrangig beachteter Situationsmerkmale	Genussystem / Maskulinum: „ <i>Ein</i> komischer Löffel. <i>Er</i> ist groß. Hast du auch so einen? Siehst du <i>den</i> kleinen Löffel? Gib <i>ihn</i> mir...“
Alternativ-Fragen	Angebot zweier Zielstrukturen zur Beantwortung	Präpositionalphrase im Akkusativ / Dativ: „Liegt er noch <i>im</i> Bett oder ist er schon <i>ins</i> Bett gegangen?“
<i>Kindlichen Äußerungen nachfolgende Sprachmodelle</i>		
Expansion	Vervollständigung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstrukturen	Agens-Aktion-Lokativ: „Wauwau fort.“ „Ja, der <i>Wauwau läuft fort</i> . <i>Er läuft zum Tor</i> ...“
Umformung	Veränderung kindlicher Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur	Subjekt-Verb-Inversion: „Wir nehmen Pferde.“ „Gut, dann <i>nehmen wir</i> Pferde. <i>Nehmen wir</i> auch...?“
Korrektives Feedback	Wiedergabe kindlicher Äußerungen mit berichtigter Zielstruktur	Verbzweitstellung mit Modalverben: „Der Krankenwagen nicht <i>kommen muss</i> .“ „Nein, der Krankenwagen <i>muss nicht kommen</i> .“
Modellierte Selbstkorrektur	Nachahmung kindlicher Fehler bei der Zielstruktur mit sofortiger Korrektur	Verbflexion 2. Pers. Sing.: „Und du <i>hol</i> Teller.“ „Okay, und du <i>hol</i> , nein, falsch! du <i>holst</i> Tassen.“
Extension	Sachlogische Weiterführung der kindlichen Äußerung unter Einbau der Zielstruktur	Trennung von Verb und Negationselement: „Du <i>kannst nicht</i> das machen“

Abb. 6: Korrektur- und Modelliertechniken

Redirects

In der Konzeption eines sprachfokussierten Curriculums („language focused curriculum, LFC“) für den vorschulischen Bereich arbeitet Rice (1995, 27) spezifische Prinzipien und Strategien heraus, wie der Spracherwerb der Kinder im Kindergarten aktiviert und unterstützt werden kann. Über die Korrektur- und Modellieretechniken hinaus, die linguistische Strukturen fokussieren, werden Techniken entwickelt, mit denen die pädagogischen Bezugspersonen eine sprachförderliche Umwelt anbieten und die Peer-Interaktion als spracherwerbsunterstützenden Faktor berücksichtigen. Im Unterschied zum inszenierten Spracherwerb in der Konzeption Dannenbauers (1989), der sich auf die Therapie von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen bezieht, stellt der Ansatz des LFC die natürliche Umgebung des Spracherwerbs in den Vordergrund. Eine in den Alltag der Kinder integrierte Sprachförderung nutzt die Potentiale, die im natürlichen sozialen Kontext liegen:

Our approach was to bring the setting to the child, instead of asking a child to imagine relevant contexts. Intrinsic to the setting are other children, who serve as playmates, conversational partners, models for language use, and sources of feedback on the effectiveness of communication. (Rice 1995, 31)

Die pädagogischen Bezugspersonen stellen innerhalb des sprachfokussierten Curriculums eine soziale Umwelt bereit, in der die verbale Interaktion der Kinder untereinander unterstützt und somit sowohl aktives, als auch passives Lernen linguistischer und kommunikativer Regeln unterstützt. Schuele und Rice (1995, 1319) entwickeln auf der Grundlage der Erkenntnis, dass Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung deutlich weniger Interaktionen mit der Peergroup initiieren und sich innerhalb von Spielphasen deutlich häufiger an Erwachsene richten, die Strategie der ‚redirects‘, welche im Rahmen der integrierten Sprachförderung darauf abzielen soll, dass die Kinder wirkungsvolle Sprachvorbilder für einander sein können (vgl. Lütje-Klose 1997, 310). Schuele und Rice (1995, 1331) heben die Bedeutung des ‚peer-modeling‘ hervor bei dem davon ausgegangen wird, dass Kinder sprachliche Strukturen und kommunikative Strategien bei anderen Kindern implizit erkennen und übernehmen, noch stärker hervor:

This it is important to ensure that teachers recognize that verbal interaction among peers is at least as, if not more important than, adult-child verbal interactions, and that a child's peers are likely to be receptive to verbal initiations.

Schuele und Rice (1995, 1331) stellen fest, dass durch den Einsatz der ‚redirect‘-Strategie insgesamt ein deutlicher Anstieg der Peer-Interaktion zu verzeichnen ist. Sie sehen im Training der pädagogischen Fachkräfte daher eine viel versprechende Präventions- und Interventionsstrategie für den vorschulischen Bereich, die nicht in den pädagogischen Alltag eingreift und alle Kinder einschließt.

Wenn ein Kind innerhalb einer Spielsituation an den Erwachsenen herantritt, um eine Interaktion zu initiieren, soll dieser die Anfrage mittels ‚redirect‘ an ein Kind weiterleiten, damit sich eine Kind-Kind-Interaktion etabliert. Im Idealfall führt die Technik in der Folge des Prozesses nun zu einer Annahme („uptake“) des Kindes, welches sich nun an ein anderes Kind richtet, keine Ablehnung erfährt und somit in eine gelungene Interakti-

on mit dem Peer tritt. Ein Abbruch der Interaktion kann sich dadurch ergeben, dass das Kind den ‚redirect‘ des Erwachsenen wiederholt nicht annimmt (‚conversational override‘) oder eine Ablehnung des Peers erfährt (‚reject‘). Diese Prozesse werden durch die nachfolgende Abbildung verdeutlicht:

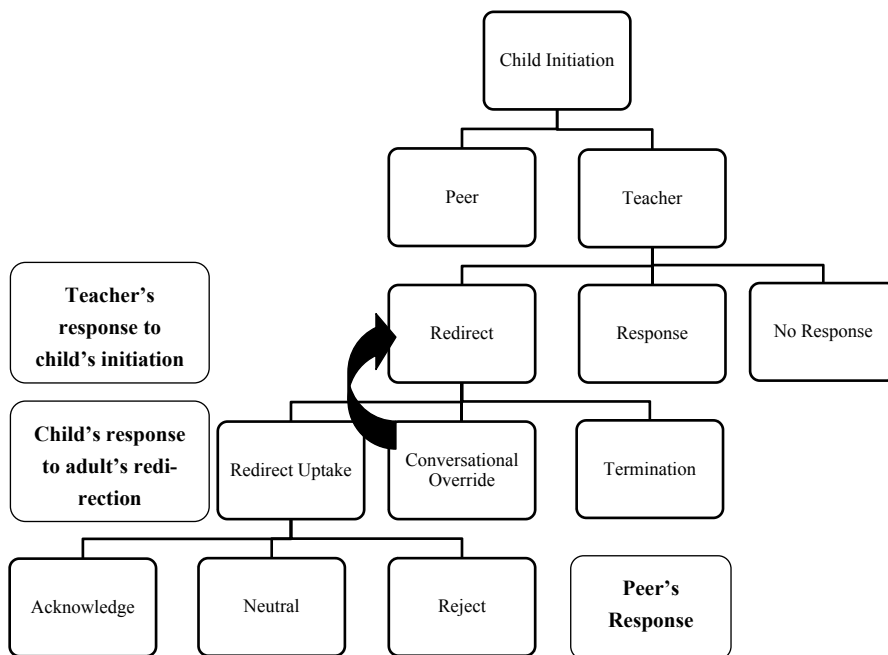


Abb. 7: Redirected Initiations

Da die dargestellten Strategien zur Modellierung und Korrektur sprachlicher Strukturen, die Möglichkeiten des Inputmanagements durch kindgerichtete Sprache sowie die Bereitstellung bedeutungsvoller Kommunikationsanlässe und Interaktionsgestaltung mittels ‚redirects‘ nicht Bestandteil der Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sind, ist in der Regel nicht zu erwarten, dass die Strategien explizit eingesetzt werden. Aufgrund der bildungspolitischen Debatte um die Förderung sprachlicher Kompetenzen vor dem Eintritt in die Schule, ist den meisten Erzieherinnen jedoch bewusst, dass sie für die Kinder ein Sprachvorbild darstellen und sie im kommunikativen Kontext alltäglicher Situationen zum Sprechen motivieren und ein Interesse an Symbolen und Schriftsprache schaffen.

Diskursive Unterstützung der Kommunikation

Während der sprachliche Input im Hinblick auf sein spezifisch linguistisches Potenzial hin untersucht werden kann, finden sich darüber hinaus auch auf diskursiver Ebene

Möglichkeiten, wie pädagogische Bezugspersonen das kommunikative Verhalten der Kinder unterstützen können. In Anlehnung an Ritterfeld (2000, 419f.) können diese wie folgt zusammengefasst werden:

- Widerspruchsprovokation: Der Erwachsene benennt einen Gegenstand absichtlich falsch und geht davon aus, dass das Kind diesen Fehler korrigieren kann.
- Horizontale und vertikale Monolog- und Dialogstruktur: Eine Aneinanderreihung von unverbundenen Sprechakten hat ein geringeres Anregungspotential als kohärente Gespräche (ebd., 420). Kohärenz in den Sprechakten zeichnet sich durch eine vertikale Struktur aus, die sich im Beibehalten des Themas über einen Zeitraum hinweg abbildet, und im Verlauf des Gesprächs zunehmend an inhaltlicher Differenzierung gewinnt. Beim vertikalen Monolog nimmt die Erwachsenensprache zwar eine datenliefernde Funktion ein, jedoch zeichnet er sich nicht durch eine interaktive Qualität aus. Eine horizontale Monologstruktur hat darüber hinaus den Nachteil, dass sie durch den geringen Anteil an Propositionen keine kontingenten und differenzierten Sachverhalte schildert und damit nur eine reduzierte datenliefernde Funktion besitzt.
- Der Dialog ist dem Monolog aufgrund der hohen Interaktivität überlegen, zudem wird auch hier einer vertikalen Struktur die sprachförderlichere Rolle als der horizontalen Struktur beigemessen. So kann sich auch das dialogische Bilderbuchlesen in seiner Qualität unterscheiden, wenn beispielsweise nur Bilder benannt werden, ohne dass erläuternde Hintergründe und Sachverhalte geschildert werden.

Sustained shared thinking

Im Zusammenhang mit der Qualitätsdiskussion in Tageseinrichtungen für Kinder wird verstärkt auch die Qualität der Erzieherin-Kind-Interaktion in den Vordergrund gestellt. Im Rahmen der Studien EPPE (Effective Provision of Preschool Education) und REPEY (Researching Effective Pedagogy in the Early Years) arbeiten Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford und Taggart (2004) Effekte der frühkindlichen Fremdbetreuung auf die kindliche Entwicklung heraus. Die Befunde lassen darauf schließen, dass pädagogische Settings, die sowohl Soziabilität als auch Kognition gleichermaßen berücksichtigen, sich besonders günstig auf die Entwicklung der Kinder auswirken.

Als effektive pädagogische Strategie zur Förderung der kognitiven Entwicklung der Kinder erweist sich dabei das langandauernde gemeinsame Denken in der verbalen Interaktion zwischen Erzieherin und Kind oder in der dyadischen Peer-Interaktion („sustained shared thinking“): Sustained shared thinking is defined here as an interaction where two or more individuals ‚work together‘ in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate activities, or extend a narrative (Siraj-Blatchford & Sylva 2004, 718)

Derartige Interaktionsprozesse setzen ein Mindestmaß an gemeinsamer Sprache voraus, die auf gleicher Wertigkeit der Äußerungen beruht und durch wechselseitigen Bezug gekennzeichnet ist. Sie finden sich insbesondere beim Versuch, ein Problem gemeinsam zu lösen, in Rollenspielen und bei der Klärung und Absprache gemeinsamer Aktivitäten wieder.

Eine sehr günstige Lernumwelt zeichnet sich nach Siraj-Blatchford und Sylva (2004, 722) dadurch aus, dass eine Balance zwischen strukturierten Phasen und Freispiel im

Kindergartenalltag geschaffen wird. Den Erwachsenen kommt dabei die Aufgabe zu, den Kontext so zu planen und zu gestalten, dass Situationen des gemeinsamen Denkens ermöglicht werden und ein Gleichgewicht zwischen kindinitiiert und erwachseneninitiiert Interaktion hergestellt wird.

In diesem Zusammenhang misst König (2007, 11) auf der Basis der Befunde der Interaktions- und Interessenforschung dem ‚Involvement‘ der Individuen im Interaktionsprozess hohe Bedeutsamkeit zu. Als wichtigen Indikator zur Unterstützung von Lernprozessen und zur Herstellung langanhaltender gemeinsamer Denkprozesse stellt sie die Bereitschaft des Individuums heraus, sich auf die Interaktion einzulassen und die Aufmerksamkeit darauf auszurichten. Eng verknüpft mit dem Konstrukt des ‚Involvements‘ sind in diesem Zusammenhang interessentheoretische Aspekte. Interesse kennzeichnet sich in Anlehnung an Krapp (2002, 386) durch die besondere Beziehung einer Person zu einem Gegenstand:

(...) interest is mostly understood as a phenomenon that emerges from an individual's interaction with his or her environment. This postulate is also a starting point of a theoretical approach that has been variously discussed under the label "person-object theory of interest (POI).

Ein ‚object of interest‘ kann dabei sowohl ein konkretes Objekt bezeichnen, als auch für ein Gesprächsthema, eine abstrakte Idee oder einen anderen kognitiv repräsentierten Inhalt stehen. In der Wahrnehmung der Person zeigt sich das Interessedurch die Verbindung von emotionalen und wertbezogenen Valenzen und einer hohen subjektiven Wertschätzung des Interessengegenstandes. Dieses gegenstandsbezogene Interesse stellt demnach eine grundlegende Voraussetzung für einen gelingenden Lernprozess und ein positives Lernergebnis dar (vgl. Krapp 2002, 384). Um die Interaktionsprozesse unterstützen zu können, kommt pädagogischen Fachkräften in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, sich bewusst dem Denken der Kinder anzunähern und Situationen des ‚shared thinking‘ zu etablieren, die auf dem Interesse der Kinder basieren (König 2007, 12). Zusammenfassend ist darauf hinzuweisen, dass die Potenziale interessenbezogener Interaktion in langandauernden gemeinsamen Denkprozessen für die elementarpädagogische Praxis nicht ausgeschöpft werden, auch wenn sie Eingang in Qualitätskriterien für Kindertageseinrichtungen gefunden haben. Im nationalen Kriterienkatalog zur pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder (Tietze & Viernickel 2007, 105) heißt es beispielsweise als Indikator für hohe Qualität: „Im gesamten Tagesgeschehen ist die Erzieherin aufmerksam und zum Dialog mit den Kindern bereit. Sie zeigt ihnen, dass sie an ihren Gesprächen und Äußerungen interessiert ist.“ In den Untersuchungen von Siraj-Blatchford und Sylva (2004) können jedoch nur selten Prozesse beobachtet werden, die die Merkmale des ‚langandauernden gemeinsamen Denkens‘ aufweisen, in Einrichtungen, deren Praxis als qualitativ hochwertig eingeschätzt wird, finden sich diese jedoch signifikant häufiger vor.

4 Besonderheiten des Zweitspracherwerbs

Eine Vielzahl von Kindern tritt mit nur geringen oder gar keinen Kenntnissen im Deutschen in den Kindergarten ein. Um ein Kompetenzniveau im Deutschen zu erreichen, welches zunächst die Kommunikation in der Peergroup und im Verlauf die Grundlage für einen erfolgreichen Schulbesuch ermöglicht, benötigen die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache konsekutiv erwerben, einen sprachlichen Input, der die sprachlichen Strukturen der Umgebungssprache in ausreichender Qualität und Quantität bereit stellt.

Im deutschsprachigen Bereich liegen bisher kaum empirische Studien vor, die auf spracherwerbstheoretischer Grundlage den frühen Erwerb zweier Sprachen in Elementareinrichtungen dokumentieren und dabei mögliche Interdependenz- und Kontaktphänomene berücksichtigen. Die geringe Anzahl der Studien zum (sukzessiven) Zweitspracherwerb lässt sich in der Vielfalt und Komplexität der für den Zweitspracherwerb relevanten Faktoren begründen, die schwer zu analysieren sind, aber dennoch als unabdingbarer Bestandteil einer umfassenden Bestimmung der sprachspezifischen Ausgangslage mehrsprachig aufwachsender Kinder gelten.

Ausnahmen bilden u.a. die Studien der Forschergruppen um Monika Rothweiler (Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit der Universität Hamburg) und Rosemary Tracy (Kontaktstelle Mehrsprachigkeit der Universität Mannheim), die zur Zeit unter anderem herausarbeiten, dass die Spracherwerbsphasen der Kinder, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, in ganz ähnlicher Reihenfolge durchlaufen werden wie bei monolingualen Kindern. Der frühe sukzessive Zweitspracherwerb von Kindern, die einem qualitativ und quantitativ adäquaten Input in der deutschen Sprache ausgesetzt sind, unterscheidet sich demnach grundlegend vom Fremdspracherwerb der Erwachsenen (vgl. Tracy 2007a; Rothweiler, Babur & Kroffke 2007). Schulz, Tracy und Wenzel (2008, 10) entwickeln in diesem Zusammenhang ein Diagnoseinstrument, das auf die zuverlässige Einschätzung des individuellen Sprachentwicklungsstands von Kindern nicht-deutscher Erstsprache in Bezug auf zentrale syntaktische, morphologische, semantische und ausgewählte pragmatische Eigenschaften des Deutschen abzielt und zum gegenwärtigen Zeitpunkt normiert wird.

Die Schwierigkeiten im Spracherwerb können bei Kindern mit Migrationshintergrund in der Regel auf ungünstige Spracherwerbsbedingungen zurückgeführt werden, die sich durch einen zu geringen Kontakt mit dem Deutschen auszeichnen (vgl. Rothweiler, Babur & Kroffke 2007, 144). Kindertageseinrichtungen und Grundschulen kommen in diesem Zusammenhang vermehrt Aufgaben der Sprachförderung und Feststellung des Sprachstandes zu, ohne dass bisher eindeutig bestimmt werden konnte, welche sprachlichen Fähigkeiten zu Schuleintritt vorhanden sein müssen und welche Kompetenzen schon im vorschulischen Bereich angebahnt werden sollen (vgl. Holler 2005, 26). Die sprachliche Vielfalt, mit der Kinder in den Kindergarten eintreten, zeichnet sich durch eine hohe Vitalität und Loyalität gegenüber den Familiensprachen aus, unabhängig da-

von, ob es sich dabei um eine große oder kleine Sprechergruppe handelt. Somit ist auch langfristig nicht von einer sprachlichen Assimilation der Zuwandererfamilien auszugehen, sondern vielmehr davon, dass auch zukünftig Kinder unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen und Schulen eintreten.

Auf der Basis vorhandener spracherwerbstheoretischer Erkenntnisse zur Mehrsprachigkeit lässt sich die für die vorliegende Arbeit zentrale Grundannahme ableiten, dass es nicht an der Mehrzahl der Sprachen als solcher liegt, „sondern am Zusammentreffen ungünstiger Umstände, wenn sich statt der bereichernden Effekte in mehrsprachigen Biografien Schwierigkeiten auftun“ (List 2005, 29). Betrachtet man unter systematischen Gesichtspunkten die Vielzahl an Größen, die den Zweitspracherwerb beeinflussen, kann man in diesem Zusammenhang folgende Faktoren gruppieren, die bei einer Analyse von Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden müssen: Das Verhältnis der Kompetenz in der Familiensprache zu der Zielsprache, die Strukturen und Regeln der zu lernenden Sprache, die biologischen und psychologischen Mechanismen und Strategien im Erwerbsprozess, sowie das sprachliche Handeln der Lernenden in der Kommunikation mit Sprechern der Zielsprache. Im Zusammenhang mit dem Verfahren, welches für die vorliegende Untersuchung eingesetzt wird, muss daher einschränkend darauf hingewiesen werden, dass eine Einschätzung des tatsächlichen Sprachentwicklungsstandes derjenigen Kinder, die beide kritischen Werte der Subtests im SSV (Grimm 2003b) unterschreiten, nur auf der Basis von Kenntnissen zum Stand des Erstspracherwerbs vollzogen werden kann. Dies gilt insbesondere für Kinder, die erst seit einem halben Jahr einen Kindergarten besuchen und in den Kontakt mit der Umgebungssprache treten.

Für die vorliegende Arbeit können exemplarisch die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mit Russisch als Familiensprache durch eine muttersprachliche Erzieherin herangezogen werden. Die Einschätzung nach dem Beobachtungsbogen Sismik (Ulich & Mayr 2003) kann jedoch nur einen Hinweis auf die Prozesse des Erst- und Zweitspracherwerbs bieten. Für die vorliegende Arbeit stehen daher vor allem die kommunikativen Strategien der bilingualen Kinder im Vordergrund, mit denen sie im Kindergarten Situationen der Peerinteraktion etablieren und aufrechterhalten. Um ein grundlegendes Verständnis des Phänomens entwickeln zu können, ist es zuvor jedoch nötig, den aktuellen Diskussionsstand der Zweitspracherwerbsforschung aufzuzeigen, um daran anknüpfend zu einem theoretischen Rahmenmodell zu kommen, welches Spracherwerbsverläufe von Kindern im Vorschulalter unter Bedingungen der Ein- und Mehrsprachigkeit analysiert.

4.1 Zur Terminologie

Für die Sprache, in der die Primärsozialisation erfolgt, finden sich in der Literatur die Bezeichnungen Muttersprache, Erstsprache (L1) oder Primärsprache. Im Folgenden wird statt des in der Diskussion gebräuchlichen Terminus der Muttersprache der Begriff der Familiensprache synonym mit dem der Erstsprache verwendet (vgl. De Cillia 2006, 3; Landon 2006, 15ff.). Der Begriff Familiensprache kennzeichnet diejenige Sprache, in der die Bezugspersonen und Geschwister kommunizieren und verweist im Unterschied zum Begriff der Muttersprache nicht auf eine emotionale Präferenz oder explizit auf die

Erstsprache der Mutter, die nicht notwendigerweise der Erstsprache des Kindes entsprechen muss (vgl. Jeuk 2003, 14).

Für den Begriff Bilingualismus, der hier stellvertretend für Mehrsprachigkeit bzw. Plurilingualismus verwendet werden soll, existiert trotz des öffentlichen und bildungspolitischen Diskurses im Zusammenhang mit der Bildungsbenachteiligung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern keine allgemein gültige Definition. Zunächst kennzeichnet der Begriff Bilingualität im allgemeinen Sinne Lerner, die im täglichen Leben mit mehr als einer Sprache umgehen, ohne dabei einen Grad der Beherrschung oder Wertigkeit zu implizieren (vgl. Landon 2006, 19).

Die Versuche der Begriffsbestimmung von Bilingualismus lassen sich auf einem Kontinuum zwischen zwei gegensätzlichen Positionen ansiedeln: Während der eine Pol von Vorstellungen einer aktiven und vollständig gleichberechtigten Beherrschung zweier oder mehrerer Sprachen besetzt wird, siedelt sich der andere Pol bei der Ansicht an, Mehrsprachigkeit kennzeichne sich schon durch geringe, nicht spezifizierbare Fähigkeiten in einer zweiten Sprache. Entsprechend lassen sich innerhalb dieser Skala beliebig viele Definitionen von Bilingualismus ansiedeln, die sich in den unterschiedlichen theoretischen Zugängen wiederfinden.

Die Diskussion um die Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit bewegt sich dabei insgesamt zwischen den Haltungen, die Mehrsprachigkeit als anzustrebendes Bildungsideal schon im Kindergartenalter hervorheben und denjenigen negativen Zuschreibungen, die sich vorwiegend auf die mit der Mehrsprachigkeit verbundenen verminderten Bildungschancen beziehen (vgl. Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000, 495). Während die eine Position teils fundierte spracherwerbstheoretische Zusammenhänge erarbeitet, um ein „ideales Alter zum Zweitspracherwerb“ (Nauwerck 2005, 43) herauszuarbeiten, finden sich bildungspolitische Forderungen, die bei Kindern mit Migrationshintergrund ausreichende Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch als Zugangsvoraussetzung für die Einschulung fordern (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird zunächst auf die Bestimmung eines bilingualen Prototypen verwiesen, die zwischen einem monolingualen und einem bilingualen Modus unterscheidet (Grosjean 2001, 170ff; Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000, 497): Der prototypische bilinguale Sprecher zeichnet sich demnach dadurch aus, dass er zwei sprachliche Kenntnissysteme in dem Ausmaß beherrscht, das ihm die Kommunikation mit monolingualen Sprechern der einen oder anderen Sprache in einem monolingualen Modus gelingt. Der in der Literatur als doppelter, bilingualer Erstspracherwerb oder auch als simultaner Erwerb zweier Sprachen bekannte Erwerbstypus kennzeichnet die parallele Entwicklung zweier oder mehrerer Sprachen, der beispielsweise dann eintritt, wenn Vater und Mutter unterschiedlicher Herkunft ihr Kind zweisprachig erziehen (vgl. Jeuk 2003, 14). Berücksichtigt man die sprachrelevanten Vorausläuferfähigkeiten und die Meilensteine der Sprachentwicklung, die ein monolinguales Kind in der frühen Entwicklung durchläuft, erscheint bei der Konzeptualisierung des doppelten Erstspracherwerbs eine Festlegung auf den Zeitraum der ersten beiden bzw. drei Lebensjahre sinnvoll (vgl. Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000, 503; Grosjean 2001, 179).

Im Umgang mit mehrsprachigen Kommunikationspartnern kann es dabei zu Prozessen von Sprachmischung oder ‚code-switching‘ kommen, die innerhalb der verschiedenen Theorien zur Mehrsprachigkeit sehr unterschiedlich bewertet werden. Während sie teils

als Ursache oder Ausdruck von Erwerbsproblemen in der Zweitsprache herangezogen werden, gehen differenziertere Positionen eher von sich wechselseitig bedingenden Prozessen aus, die neben der Analyse sprachsystematischer Aspekte auch sprachrelevante Kontextbedingungen berücksichtigen (vgl. Jeuk 2003, 9).

Nicht alle bilingualen Kinder durchlaufen die Entwicklungsprozesse simultan, vielmehr erwerben viele Kinder mit Migrationshintergrund zunächst ihre Familiensprache und mit dem Eintritt in eine Tagesbetreuungseinrichtung dann die Umgebungssprache. In der Interaktion mit Bezugspersonen und Kindern vollzieht sich ein natürlicher Spracherwerbsprozess, der im Idealfall in der Beherrschung zweier Sprachen mündet (vgl. Grosjean 2001, 191). Erwirbt das Kind die zweite Sprache also nach dem dritten Lebensjahr, wenn es mit dem Eintritt in den Kindergarten erstmals in Kontakt mit der Umgebungssprache tritt, spricht man von sukzessivem Zweitspracherwerb.

4.2 Theorien des Zweitspracherwerbs

Die Spracherwerbsforschung geht davon aus, dass die generellen Grundlagen der einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kinder zu deutlichen Unterschieden im Ergebnis der Sprachaneignung führen. Während das einsprachig aufwachsende Kind in einem weitestgehend sprachhomogenen Kontext aufwächst, der sich durch einen hohen Bestand an Grundgemeinsamkeiten kennzeichnet, existiert diese homogene Qualität des sprachlichen Inputs bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern nicht. Mittlerweile existiert auf der Basis linguistischer, psycholinguistischer und neurolinguistischer Theoriebildung ein Rahmen, innerhalb dessen es möglich ist, Hypothesen über die Mechanismen aufzustellen, die bei bilingualen Sprechern während der Sprachproduktion wirksam werden, ohne dass es zu massiven Interferenzen (im Sinne von Beeinträchtigungen) beider Sprachen kommt. Eine zentrale Bedeutung bei der Beantwortung der Frage, wie ein bilingualer Sprecher die unterschiedlichen Sprachen während der Sprachproduktion kontrollieren kann, kommt dabei den dynamischen Prozessen beim lexikalischen Zugriff zu:

That is, in the course of speech production speakers need to select the words from the lexicon that match their communicative intention. Bilingual speakers not only need to ensure that the selected word corresponds to the intended concept, but also that it corresponds to the appropriate language in which the communicative act is being carried (Costa & Santesteban 2006, 115).

Eine dichotomische Unterscheidung von monolingual und bilingual erweist sich auf der Grundlage der bisher dargestellten Ergebnisse als unrealistisch, da sich der Spracherwerb bilingualer Kinder durch eine vielfältige Variation auszeichnet, die sich unter anderem darin widerspiegelt, zu welchem Zeitpunkt das Kind mit der Zweitsprache konfrontiert wird, wie sich die Familien- und Freizeitsprache des Kindes gestaltet und wer mit welcher Qualität als Sprachmodell fungiert. Auf dieser Grundlage erscheint es sinnvoll, die verschiedenen Spracherwerbstypen im Kontext von Mehrsprachigkeit mit Hilfe von Kontinua zu spezifizieren, die zum Beispiel durch das Ausmaß der Kenntnisse oder die

Intensität des Sprachkontakts charakterisiert werden (vgl. Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000, 502).

Auch wenn die Erstsprache in der familiären Kommunikation nicht mehr dominant verwendet wird, fungiert die Herkunftssprache oft als Sprache der Gefühle oder der Verhaltensregulation. Dies führt dazu, dass die Primärsprache eine bedeutsame Bezugsgröße im Spracherwerb darstellt. Mit zunehmendem Alter werden die Kinder dann mit der dominierenden Sprache der Umgebung konfrontiert und erleben das Deutsche als bedeutende Einflussgröße. Diese Sprache unterscheidet sich nicht nur durch deutliche Unterschiede im linguistischen Korpus, sondern auch durch die unterschiedlichen metasprachlichen Elemente, die das Sprechen begleiten. Auch wenn in der Familie nur wenig oder kaum Deutsch gesprochen wird, kann sich das Kind dem Einfluss der Sprache nicht entziehen, da es durch die Massenmedien, durch seine sozialen Kontakte und durch die symbolische Ordnung des öffentlichen Raums mit dem Deutschen konfrontiert wird.

Durch die Abhängigkeit vielfältiger Bezugsgrößen entwickeln Kinder mit Migrationshintergrund also unterschiedliche Formen des Bilingualismus, unabhängig von der konkreten Sprachverwendung in der Familie. „Die genaue Ausprägung dieser Formen ist von der konkreten Lebenslage der Familie abhängig: von ihren Sprachpraktiken, ihren sozialen Beziehungen, dem Medienkonsum und sonstigen Lebensumständen“ (Gogolin 2005, 18).

Versteht man den Spracherwerb wie eingangs dargestellt als aktiven regelgeleiteten Induktionsprozess, in dem Kinder sich die Merkmale der Zielsprache durch Interaktion mit erwachsenen Bezugspersonen und Gleichaltrigen in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen aneignen, besteht bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern eine höhere Variationsbreite der Kommunikationsschemata, die bei der Analyse der individuellen Spracherwerbsbiographien zu berücksichtigen ist (vgl. Avci-Werning, Dirim, Lütje-Klose & Willenbring 2006, 131). Kinder, die erst im Kindergarten Deutsch als Zweitsprache erlernen, stehen nur in reduzierter Weise die Strategien zur Verfügung, mit denen das komplexe Regelwerk der Zielsprache von L1-Lernern erworben wird. Kinder mit Migrationshintergrund scheinen vielmehr auf Ersatzstrategien auszuweichen, die als assoziativ und stark kontextabhängig charakterisiert werden. Dennoch ist es so, dass Zweitsprachlerner teilweise in beeindruckender Geschwindigkeit zu einer muttersprachlichen Kompetenz („native-like proficiency“) kommen und weitaus schneller zentrale Bereiche morphologisch-syntaktischen Regeln im Deutschen erwerben, als dies für deutsche Kinder dokumentiert ist (vgl. Haberzettl 2007, 67).

Während Sprachmischungen, wie das als ‚code-switching‘ bekannte Wechseln zwischen den Sprachen (vgl. Jeuk 2004, 12; Dirim 2001) zunächst nur positiv unter der Voraussetzung bewertet wurden, dass daraus zielsprachlich korrekte Strukturen resultieren, wird die Kombination von Mitteln unterschiedlicher Sprachen zunehmend als grundsätzlich unterstützende Erwerbsstrategie interpretiert, die die kontextgebundene kreative Nutzung sprachlicher Vielfalt durch mehrsprachig aufwachsende Kinder darstellt (vgl. Jeuk 2003, 33).

Für die Analyse des tatsächlichen Sprachentwicklungsstandes des Kindes in der Zielsprache Deutsch ist es daher von besonderem Interesse, inwieweit die sprachlichen Fähigkeiten in der Familiensprache ausgeprägt sind und inwieweit diese Einfluss auf den Zweitspracherwerb nehmen. Penner (vgl. 2005, 220) plädiert daher für eine spracher-

werbstheoretisch fundierte Analyse der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund, die früh nach dem dritten Geburtstag einsetzen muss, um die Sprachlernressourcen effektiv im Sinne nicht-selektiver Förderung im Kindergarten nutzen zu können. Voraussetzung für die Erfüllung eines derartigen Anspruchs ist jedoch das Vorhandensein von Diagnosematerial und Testverfahren in der jeweiligen Familiensprache. Für die Sprachstandserhebungen und die damit verbundenen Segregations- und Selektionsmaßnahmen, wie sie bisher durchgeführt werden, existiert auf dieser Grundlage keine wissenschaftliche Legitimierung, da das Problem der „Verschachtelung“ von Sprachauffälligkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund, bei denen der Verdacht auf eine spezifische Sprachentwicklungsstörung vorliegt, ausgeblendet wird (vgl. ebd., 216ff.).

Angesichts der Komplexität der sprachlichen Interdependenzen und der großen Variation sprachlicher Kompetenzen der Kinder mit Migrationshintergrund in Familien- und Zweitsprache, sowie der methodischen und diagnostischen Schwierigkeiten, erscheint es nicht verwunderlich, dass es bisher kaum Untersuchungen gibt, die die Kompetenzen der Kinder in Herkunfts- und Zielsprache zu einem frühen Zeitpunkt umfassend und aussagekräftig erheben und miteinander in Beziehung setzen. Darüber hinaus finden sich in der empirischen Forschung sehr unterschiedliche Grundannahmen, die die Prozesse beim Erwerb einer Zweitsprache zu erklären versuchen. Hier wird zwischen den klassischen linguistischen Ansätzen, den Kontrastiv-, Identitäts-, Interlanguage- und Interdependenz-Hypothesen und neueren Erklärungsversuchen unterschieden, den universalgrammatik-basierten, verarbeitungsorientierten und funktionalistischen Ansätzen, die in Teilaspekten die Diskussion um den gelingenden Zweitspracherwerbsprozess bestimmen.

4.2.1 Kontrastiv-Hypothese

So werden aus der Perspektive der Kontrastiv-Hypothese oder ‚contrastive analysis‘ Spracherwerbsprobleme auf die unterschiedlichen Sprachstrukturen der Erst- und Zweitsprache zurückgeführt. Die auf den Behaviorismus zurück gehende Kontrastivhypothese geht von Stimulus-Response-Mechanismen innerhalb des Spracherwerbs aus, nach denen der Lerner auf den sprachlichen Stimulus der Umwelt reagiert, Sprache imitiert und diese durch Verstärkung schließlich lernt (vgl. Saville-Troike 2006, 34). Dabei wird zwischen einem negativen oder positiven Transfer der Regeln und Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache unterschieden. Ein positiver Transfer gelingt dann, wenn die sprachlichen Strukturen in L1 und L2 identisch sind, übertragene Strukturen, die zu fehlerhaften Äußerungen in der Zweitsprache führen, werden als Interferenz oder negativer Transfer bezeichnet (vgl. Kracht & Welling 1995, 380). Diese reduktionistische Sicht gilt wissenschaftlich mittlerweile als widerlegt, erfreut sich jedoch aufgrund der damit verbundenen Deutungsmuster und der Operationalisierbarkeit sprachlicher Auffälligkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund in der pädagogischen Diskussion an Beliebtheit, insbesondere wenn es um die Debatte um Kompetenzen der Sprache Deutsch als Eingangsvoraussetzung für die Einschulung und die damit verbundenen Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung geht, wie sie beispielsweise in Niedersachsen vorgeschrieben sind.

4.2.2 Identitäts-Hypothese

Aus der Sicht der Identitäts-Hypothese ist der Zweitspracherwerb als aktiver und kreativer Prozess zu erklären, der von internen Gesetzmäßigkeiten gesteuert wird, die sich in der Erst- und Zweitsprache nicht voneinander unterscheiden. (vgl. Oksaar 2003, 105f.). Es wird davon ausgegangen, dass der Erwerb der Zweitsprache prinzipiell analog zu den Regeln des Erstspracherwerbs in einer natürlichen Erwerbsreihenfolge („natural order“) verläuft (vgl. Saville-Troike 2006, 44). Ausgangspunkt ist die Grundannahme eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus („language acquisition device“), den der Lernende aktiviert, um aus der Fülle der sprachlichen Informationen diejenigen Regeln zu segmentieren, die er auf der Stufe des Zweitspracherwerbs verarbeiten kann (vgl. Kracht & Welling 1995, 382). Kontakthänomene zwischen den Sprachen werden innerhalb der Identitätshypothese größtenteils ausgeblendet, wobei der Sprachmischung ein vergleichsweise unbedeutender Einfluss zugesprochen wird (Jeuk 2003, 33). Darüber hinaus erscheint vor allem die Reduktion auf die Erwerbsreihenfolge von Morphemen innerhalb der Gleichheitshypothese problematisch, die nicht in Bezug zu anderen Spracherwerbsphänomenen gesetzt werden.

4.2.3 Interlanguage-Hypothese

In der Interlanguage-Hypothese wird die Sprachmischung als positive Erwerbsstrategie herausgestellt. Es wird davon ausgegangen, dass der Lerner einer zweiten Sprache ein spezifisches Sprachsystem herausbildet, das sowohl Eigenschaften der Erst- und Zweitsprache als auch wirksame Merkmale enthält und ein eigenständiges System herausbildet, das zwischen Muttersprache und Zielsprache entsteht. Auf dem Weg zur Sprachkompetenz entwickeln die L2-Lerner so genannte Interlanguages, also Interimssprachen, die als eigenständige Sprachsysteme verstanden werden müssen, nicht als unzureichende, fehlerhafte Versionen der Zielsprache: Demnach muss festgestellt werden, „wie die Lernersprache zum gegebenen Zeitpunkt funktioniert, aus welchen Einheiten sie besteht und welche Regularitäten für die Verknüpfung zu größeren Einheiten gelten – die synchrone Systematik. Weiterhin muss untersucht werden, mit welcher Logik sich Lernersprachen von Stufe zu Stufe weiterentwickeln – die diachrone Systematik“ (Haberzettl 2007, 73).

Sprachmischungen werden als Strategien verstanden, mit denen der Lerner Lücken in den Kommunikationssituationen zu schließen versucht. Im Vordergrund der Diagnostik steht auf der Grundlage der Interlanguage-Hypothese somit die Ergründung des individuellen sprachlichen Systems, welches dem Sprachgebrauch des einzelnen Kindes zugrunde liegt (vgl. Kracht & Welling 1995, 384).

4.2.4 Interdependenz- und Schwellenniveau-Hypothese

Die Interdependenz- und Schwellenniveau-Hypothese gründet sich auf den Untersuchungen bilingualer Bildungsprogramme durch Cummins (1982, 37), um der Forschung des Zusammenhangs zwischen Sprach- und Denkprozessen zweisprachiger Kinder einen theoretischen Rahmen zu geben. Die Interdependenz-Hypothese geht davon aus, dass

das Kompetenzniveau in der Zweitsprache wechselseitig abhängig ist vom Kompetenzniveau der Erstsprache, wonach ein hohes Niveau in der Erstsprache also eine Entwicklung ähnlich hoher Kompetenzen in der Zweitsprache ermöglichen kann.

Eine niedrige Kompetenz in beiden Sprachen („doppelte Halbsprachigkeit“ bzw. „Semi-lingualismus“) wirkt sich Cummins’ Hypothese entsprechend negativ auf die kognitive Entwicklung aus. Durch das Erreichen einer hohen Kompetenz in einer der beiden Sprachen („dominante Zweisprachigkeit“) werden negative kognitive Auswirkungen vermieden, während eine hohe Kompetenz in beiden Sprachen positive kognitive Auswirkungen nach sich ziehen kann. Dies zeigt, dass neben der Unterstützung der Zweitsprache auch die Förderung der Familiensprache von großer Bedeutung ist, wenn das kognitive Potenzial des Kindes effektiv genutzt werden soll.

Trotz der Kritik an diesem theoretischen Modell des Zweitspracherwerbs, die sich vor allem in der mangelnden Beachtung sozialer Faktoren bei der Deutung von Interdependenzphänomenen zwischen Sprache und Kognition äußert, wird insgesamt hervorgehoben, dass innerhalb der Ansätze zur Bilingualismusforschung erstmals ein ausschließlich negativer Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache vermieden wird (vgl. Kracht 2000, 173). Die Konstruktion der Kategorie „doppelte Halbsprachigkeit“ muss jedoch kritisch reflektiert werden, da als Vergleichswert für die Sprachkompetenz bilingualer Kinder der Sprachstand monolingualer Kinder heran gezogen wird und dies zu einer defizitären Sicht auf die Kompetenzen zweisprachiger Kinder führt (vgl. Kracht 2007, 445).

Basierend auf seiner Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese trifft Cummins (1979) eine unspezifische Unterscheidung von zwei Kompetenzstufen der Zweitsprache, indem er von „basic interpersonal communicative skills“ (BICS) und „cognitive academic language proficiency“ (CALP) spricht (vgl. Cummins 2004, 3).

Kinder können basale konversationelle Fähigkeiten (BICS) schon in den ersten beiden Jahren des Sprachkontakts mit der Zweitsprache erwerben. In hoch kontextualisierten Kommunikationssituationen sind Kinder somit früh in der Lage, Sprachroutinen situationsadäquat einzusetzen und ihre Bedürfnisse in Alltagssituationen auf der Basis eines basalen Grundwortschatzes sowie mit Hilfe von Gestik und Mimik zu verdeutlichen. Diese interpersonelle Kommunikationsfähigkeit wird von illustrativen Elementen geprägt und ist an einen konkreten Handlungskontext gebunden, so dass ein mangelnder Wortschatz durch die Inhaltsbezogenheit der Situation oder mit Hilfe von Gestik und Mimik kompensiert werden kann (vgl. Gogolin 2003, 40).

Um die kognitiv anspruchsvollen Sprachkompetenzen auf dem Niveau akademischer und schriftsprachlicher Fähigkeiten zu erreichen (CALP), benötigen Kinder fünf bis sieben Jahre oder länger, insbesondere wenn sich die Familiensprache auf einem niedrigen Kompetenzniveau befindet. Die Kinder müssen dazu komplexe Sachverständnisse aus kontextreduzierten und kontextunabhängigen Situationen erschließen, sowie auf die grundlegenden Regeln des zielsprachlichen Systems zugreifen können (vgl. Young, Hélot, Hancock & Landon 2006, 58f.). Da die Fähigkeiten auf dem akademischen Sprachniveau als Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungssozialisation gelten, entstehen für Kinder aus bildungsfernen Milieus und mit Migrationshintergrund Nachteile, da sie erst in der Schule mit der akademischen Sprache in Berührung kommen (vgl. Gogolin 2003, 41).

Die Kritik an seinen Annahmen fasst Cummins (2004, 3ff.) selbst zusammen, indem er darauf verweist, dass die Bestimmung der sprachlichen Fähigkeiten mittels BICS und CALP eine defizitäre Sichtweise auf zweisprachige Kinder fokussiert und nicht die Ursache im Bildungssystem selbst sucht.

Betrachtet man die sprachlichen Phänomene, wie sie bei Sprachmischungen auftreten, jedoch als Lernervarietät und nicht als sprachliches Defizit, verschieben sich die Konsequenzen einer ‚doppelten Halbsprachigkeit‘: Damit das Kind den Spracherwerbsprozess in beiden Sprachen erfolgreich durchlaufen kann, bedarf es günstiger Entwicklungsbedingungen, die im pädagogischen Kontext geschaffen werden müssen (vgl. Kracht 2007, 446).

4.2.5 UG-basierter Ansatz

In Anlehnung an die Vorstellung eines angeborenen Sprachlernmoduls, das allen Sprachlernern unabhängig von der Sprache zur Verfügung steht (‚Universal Grammar‘), gehen UG-basierte Ansätze davon aus, dass das Kind mit Hilfe des sprachlichen Inputs seiner Umgebung die Spracherwerbsaufgabe meistern kann, da es bereits mit einem reichhaltigen System linguistischer Fähigkeiten ausgestattet ist. Eine für die Zweitspracherwerbsforschung entscheidende Frage besteht darin, ob es auch nach der frühen Kindheit möglich ist, auf dieses angeborene Sprachmodul zugreifen zu können, wenn eine weitere Sprache gelernt wird. Ausgangspunkt beim Erwerb einer zweiten Sprache ist zunächst das Wissen in der Familiensprache, welches in Abhängigkeit von den Parametern der Universalgrammatik erworben wurde. Welche Regeln in L1 auf L2 übertragen werden, hängt von der Verwandtschaft dieser beiden Sprachen und den externalen Faktoren des Zweitspracherwerbs ab (vgl. Saville-Troike 2006, 50): „When L1 and L2 parameter settings for the same principle are the same, positive transfer from L1 to L2 is likely; when L1 and L2 parameter settings are different, negative transfer or interference might occur.“

Im Kontext UG-basierter Erklärungsmodelle entwickeln L2-Lerner auf dem Weg zur Sprachkompetenz in der Zweitsprache sogenannte ‚Interlanguages‘ auf der Grundlage des unbewussten Zugriffs auf die Prinzipien und Parameter der Erstsprache.

Die Frage, warum einige L2-Lerner den Spracherwerbsprozess erfolgreicher durchlaufen als andere, wird im Rahmen UG-basierter Ansätze auf verschiedenen Ebenen zu beantworten versucht: So wird vermutet, dass das Ergebnis des Zweitspracherwerbsprozesses von der Qualität des sprachlichen Inputs und der Begabung des Lerners abhängt. Darüber hinaus spielt die Verwandtschaft der beiden Sprachen eine Rolle für Transfer- und Interferenzphänomenen (ebd., 52). Deutlich ist, dass der Zweitspracherwerb als äußerst variabler Prozess verstanden werden muss, der innerhalb eines universalgrammatischen Erklärungsrahmens vor allem auf interne sprachliche Prozesse zurückgeführt wird.

4.2.6 Verarbeitbarkeits-Ansatz

Der Processability Ansatz (Pienemann & Hakansson 1999; Pienemann 2002) geht davon aus, dass der Zweitspracherwerbsprozess als hierarchische Abfolge vorhersagbarer Strukturen verläuft. Dabei wird impliziert, dass sich die L2 von einfachen zu komplexe-

ren Strukturen hin entwickelt. Im Unterschied zu UG-basierten Ansätzen wird innerhalb des verarbeitungsorientierten Ansatzes nicht das angeborene Sprachwissen, das mögliche Interimsgrammatiken einschränkt als Begründung herangezogen, sondern vielmehr die mentalen Verarbeitungskapazitäten in den Vordergrund gestellt, die die Erwerbssequenzen beeinflussen. Für eine Erklärung des Erwerbs und der Produktion linguistischer Kategorien müssen die zugrunde liegenden Verarbeitungsmechanismen analysiert werden, da „ein Lerner nur das produzieren kann, was er auch verarbeiten kann“ (Pienemann 2002, 3). Im Verlauf der Sprachentwicklung werden die Prozesse zur Verarbeitung sprachlicher Strukturen zunehmend automatisiert, da die begrenzte Kapazität des Kurzzeit- bzw. Arbeitsgedächtnisses nicht dazu ausreicht, komplexe Satzstrukturen bewusst konstruieren und gleichzeitig produzieren zu können:

Such language-production mechanisms therefore have to be assumed to be highly automatized. Given these psychological constraints on language production, second language development entails the process of automatization of linguistic operations. Processability theory represents an attempt at going beyond a general commitment to a procedural skill approach and at spelling out in a testable manner some of the key procedures of such an approach.” (Pienemann & Hakansson 1999, 386)

Die Verarbeitbarkeitstheorie kann als Erklärungsrahmen herangezogen werden, mit der es möglich ist, zwischen der Produktion von unanalysierten Formen und regelgeleiteter Sprachproduktion zu unterscheiden, da sie die Dynamik der Lernaltersprache berücksichtigt. So erweisen sich morphologische Formen, die zunächst scheinbar der Zielsprachlichen Norm entsprechen, bei einer systematischen Analyse als unanalysierte Einheiten, die auf dem Hintergrund kommunikativer Strategien produziert werden. Für die erfolgreiche Realisierung einer Zielsprachlichen Äußerung müssen eine Reihe von Teilprozeduren durchlaufen werden, deren Aktivierung während der Sprachgenerierung in folgender Hierarchie dargestellt wird (vgl. Pienemann 2002, 7; Habermatzl 2007, 80):

- Auf der Lemma- bzw. Wortzugriffsebene erfolgt eine Aktivierung von Ausdrücken für die Konzepte, die zum versprachlichenden Sachverhalt zugehören. Verbleibt der Sprecher auf dieser Stufe, erfolgt eine direkte Abbildung von Strukturen ohne grammatische Kongruenz. Äußerungen können somit zwar Zielsprachlich erscheinen (z.B. Katzen essen Mäuse), sind aber holistisch übernommene, morphologisch-syntaktisch unanalysierte Phrasen.
- Auf der Ebene der kategorialen Spezifizierung der Lexikoneinträge markiert der Sprecher zunehmend Wörter, die Satzsemantische Funktion besitzen, mit kategorienspezifischen Morphemen.
- Das phrasale Prozedere (zuerst NP, dann VP) bezieht sich auf die innerkonstitutionelle Kongruenz der Nominal- und Verbalphrasen.
- Das S-Prozedere kennzeichnet die Erwerbsstufe, in der es dem Sprecher gelingt, über die einzelnen Konstituenten des Satzes hinaus, Kongruenz zu markieren. Dies trifft beispielsweise auf die Subjekt-Verb-Kongruenz oder die Inversion zu. So tauchen vor Erreichen der S-Prozedur in der Produktion von Äußerungen häufig Verstöße gegen die Verbzweitstellung im Deutschen auf, da der Sprecher noch nicht

automatisiert hat, dass ein Satz mit der Struktur SVO restrukturiert wird, wenn die Voranstellung einer Konstituente vor das Subjekt erfolgt (Er trifft Maria - Morgen trifft er Maria)

- Das Nebensatz-Prozedere beschreibt die Bildung von Nebensätzen, wenn diese in den Äußerungen vorkommen.

Auf der Grundlage der dargestellten Hierarchie lässt die ‚Processability Theory‘ empirisch belegte Voraussagen über den Zweitspracherwerbsprozess zu: Um Äußerungen produzieren zu können müssen demnach alle Sprecher zunächst lexikalische Einheiten aus dem Input analysieren, bevor diese der zielsprachlichen Konstituentenstruktur angepasst und mit den entsprechenden Morphemen markiert werden können. Sind diese basalen Prozeduren automatisiert, werden die kognitiven Ressourcen im Arbeitsspeicher frei, auch zunehmend komplexere Strukturen zu analysieren und zu produzieren (vgl. Mülthaup 2002, 83).

4.2.7 Funktionalistischer Ansatz

Während mit Hilfe der Universalgrammatik zu erklären versucht wird, wie sich Interimsgrammatiken auf Grundlage des angeborenen Sprachwissens konstituieren und der Processability-Ansatz dies mit Hilfe der sprachverarbeitenden Prozesse zu klären versucht, wird die Frage nach der Funktion der ‚Interlanguages‘ in beiden theoretischen Zugängen vernachlässigt. In funktionalistischen Ansätzen erweitert sich die Perspektive auf Spracherwerbsprozesse um den Sprachgebrauch in realen Situationen (Performanz) unter Berücksichtigung des zugrunde liegenden Wissenssystems (Kompetenz). So wird der Erwerb der Zweitsprache von spezifischen kommunikativen Intentionen gesteuert, mit denen die L2-Lerner Einheiten und Strukturen aus dem sprachlichen Input übernehmen oder selbst Strukturen entwickeln, die nicht mit denen der Zielsprache übereinstimmen (vgl. Haberzettl 2007, 81). Derartige Lernervarietäten und deren innere Repräsentation beim Sprecher sind zentraler Gegenstand der funktional-linguistischen Theorie. Klein (2000, 556f.) fasst in diesem Zusammenhang einige Grundannahmen zusammen, die die derzeitige linguistische Forschung funktionalistischer Prägung darstellt: Die Struktur jeder Lernervarietät, die der Lerner im Verlauf des Spracherwerbsprozesses durchläuft, kann als regelhaft und systematisch beschrieben werden. Dabei werden interne Struktur und Übergänge von der Interaktion dreier Faktoren beeinflusst: immanente formale und funktionale Eigenschaften des menschlichen Sprachvermögens, spezifische Eigenschaften des Inputs und das bisherige sprachliche Wissen des Lerners. Das Erlernen einer neuen sprachlichen Form führt dabei nicht zu einer Addition zu dem bereits bestehenden Wissenssystem, sondern kann zur erheblichen Reorganisation der Lernervarietät führen. Die Lernervarietäten kennzeichnen sich durch ein spezifisches lexikalisches Wissen und sind durch eine bestimmte strukturelle Organisation charakterisiert, jedoch nicht als reduzierte Form der Zielsprache zu verstehen.

Auf dieser Grundlage muss es Aufgabe der Zweitspracherwerbsforschung sein, die Manifestationen der unterschiedlichen Sprachkompetenzen im sozialen Kontext zu fokussieren. Die Ergebnisse einer der wichtigsten Studien zum ungesteuerten Zweitspracher-

werb, der ESF-Studie ‚Second language acquisition of adult immigrants‘ (Klein & Perdue 1992) weisen auf einige Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Erreichens von Kompetenzstufen hin, die Lerner auf dem Weg zur Zielsprache erreichen (Klein 2000, 558f.): „Alle Lerner, gleich welcher Ausgangs- und Zielsprache, bilden nach einer gewissen (von Fall zu Fall etwas unterschiedlichen) Zeit eine strukturell relativ geschlossene, in sich weitgehend konsistente Sprachform, die *Basisvarietät* [sic] aus, die offenkundig vielen kommunikativen Bedürfnissen genügt und für etwa ein Drittel der Lerner zugleich auch die Endstufe in ihrer Entwicklung bildet.“ Klein (ebd.) schildert auf dem Hintergrund der Vorstellung von einer Basisvarietät erstaunlich ähnlich verlaufende Entwicklungsverläufe von Lernervarietäten, die sich in Frühstufen, Basisvarietät und Ausbaustufen gliedern lassen können.

Frühstufen

Die Frühstufen kennzeichnen sich durch die ersten Versuche des Lerners, aus dem Lautstrom der Umgebungssprache diejenigen Signale zu segmentieren, die eine Bedeutung tragen könnten. Diese Entwicklungsstufe wird als ‚Nominal Utterance Organization‘ (NUO) bezeichnet und kann als primär lexikalisch beschrieben werden, da Lerner in dieser frühen Erwerbsphase zunächst Subjekte und Objekte mit Hilfe von Nominalen beschreiben. Die Äußerungen strukturieren sich darüber hinaus durch einige Adverbien und Adjektive, selten jedoch werden Verben und Negationselemente verwendet (vgl. Saville-Troike 2006). Wenn Verben in der Äußerung auftauchen, haben diese eine nominale Funktion und dienen nicht zur syntaktischen Strukturierung.

Im Hinblick auf die morphologische Struktur von Verben und Nomen ist keine Funktionalität erkennbar, auch wenn gelegentlich flektierte Formen auftreten, die dann jedoch in freier Variation angewendet werden. Syntaktisch komplexe Strukturen sind auf feste Wendungen beschränkt, beim Aufbau von Sätzen werden eher pragmatische als syntaktische Prinzipien verfolgt, beispielsweise wird eine neue Information vor der alten Information im Satz platziert.

Während sich zum Zeitpunkt dieser Frühstufe kaum sprachübergreifende Einflüsse des Erstspracherwerbs auf den Zweitspracherwerb beobachten lassen, lässt sich ein „massiver Transfer“ (Klein 2000, 559) in den Bereichen Phonologie und Lexikon feststellen.

Basisvarietät

Die Basisvarietät ist durch einen verbalen Äußerungsaufbau gekennzeichnet und wird von den meisten Lernern in relativ kurzer Zeit erreicht. In der Stufe der ‚Infinite Utterance Organization‘ (IUO) nutzen die Sprachlerner zur Strukturierung ihrer Äußerungen zunehmend Verben, die jedoch nicht flektiert werden. Zunehmend werden darüber hinaus grammatische Relatoren in Form von Präpositionen eingesetzt. Mit den sprachlichen Fähigkeiten, die die L2-Lerner zu diesem Zeitpunkt erworben haben, sind sie in der Lage, sich kontextabhängig adäquat auszudrücken.

Ein Sprecher auf der Erwerbsstufe der Basisvarietät verfügt somit über eine Reihe von elementaren Ausdrucksmitteln, die er aus der Analyse des Inputs internalisiert hat. Damit nun die internalisierten lexikalischen und morphologischen Elemente zu komplexen Äußerungen zusammengefügt werden können, treten bei der Organisation sprachlicher Informationen spezifische Gesetzesmäßigkeiten in Funktion: Die Basisvarietät kenn-

zeichnet sich durch eine Anzahl interagierender Prinzipien, die im Prozess der Interlanguage Entwicklung wirksam werden und die Struktur von Äußerungen in der Lernervarietät bestimmt. Klein (2000, 560f.) nennt in diesem Zusammenhang phrasale, semantische und pragmatische Einschränkungen.

Phrasale Beschränkungen beziehen sich auf die Zusammensetzung phrasaler Einheiten wie Nominalphrase (NP) und Verb. Folgende phrasalen Muster lassen sich dabei herausstellen:

- | | | | |
|------|-----------------|-------|---|
| I. | NP ₁ | V | (NP ₂) |
| II. | NP ₁ | (Cop) | NP ₂ oder Adjektiv oder Adverbiale |
| III. | V | | NP ₂ |

Taucht das Verb in Äußerungen auf, besteht ein elementares Satzmuster in der Verbindung von Nominalphrase und Verb mit einer möglichen weiteren Nominalphrase im Anschluss an das Verb (NP₁ + V (NP₂)). Während sich NP₁ aus anaphorischen oder deiktischen Elementen zusammensetzen kann, muss NP₂ lexikalisch sein. Hilfsverben (Cop) tauchen sehr selten auf (vgl. Saville-Troike 2006, 61).

Neben den phrasalen Prinzipien wirken semantische Prinzipien, die sich vor allem auf die Kasusrolle der Nominalphrasen beziehen: Kommen in einer Äußerung mehrere Nominalphrasen vor, wird die Stellung der Konstituenten im Satz vor allem bestimmt durch das Prinzip „der NP-Referent mit dem relativ höchsten Grad an Kontrolle über die Gesamtsituation kommt zuerst“ (Klein 2000, 561).

Pragmatische Beschränkungen beziehen sich neben diskurs- und kontextabhängigen Faktoren vor allem auf Topik-Fokus-Gliederung innerhalb von Äußerungen. Versteht man jeden Satz als Antwort auf eine explizite oder implizite Frage, wird das Element, nach dem gefragt wird, als Fokus bezeichnet, die Komponente, die im Fragesatz bereits erwähnt wurde, stellt das Topik-Element dar. Lerner auf der Stufe der Basisvarietät folgen dem Prinzip, alles, was bereits bekannt ist (Topik) an den Anfang der Äußerung zu stellen und neue Informationen, die der Sprecher fokussiert (Fokus), ans Ende.

Ausbaustufen

Während ein Drittel der Lerner auf der Stufe der Basisvarietät verbleibt, zeichnen sich die folgenden Erwerbsschritte durch einen Ausbau des Wortschatzes und eine effektivere und kontextadäquate Nutzung der Basisvarietät aus. Diejenigen Lerner, die die IUO-Stufe überschreiten, markieren nun Verben mit Hilfe grammatischer Morpheme und erreichen die Stufe der ‚Finite Utterance Organization‘ (FUO). Prozesse des ‚function-to-form mappings‘ sind nun Ausdruck einer zunehmenden Grammatikalisierung der sprachlichen Äußerungen. Diese Funktions-Form-Zuweisungen (z.B. Markierung des Tempus am Verb) wird zunächst ohne grammatische Markierung durch außersprachliches Wissen übermittelt und aufgrund des Diskurskontextes abgeleitet, dann durch ein lexikalisches Element (z.B., Gestern) markiert und schließlich mit den grammatischen Markern gekennzeichnet (z.B. das Suffix –e in sagte). Während sich bei der Abfolge der Strukturentwicklung auf den Ebenen NUO und IUO nur ein geringer sprachübergreifender Einfluss feststellen lässt, nimmt der Einfluss des L1 zu, je mehr L2-Ressourcen aufgebaut werden und komplexere Äußerungen produziert werden (vgl. Perdue 2000, 303).

Während alle Lerner grundsätzlich denselben Prinzipien folgen, um ihre Äußerungen zu strukturieren, gestalten sich die Entwicklungsprozesse sehr uneinheitlich, was einerseits auf die idiosynkratischen Eigenschaften der Sprache der sozialen Umwelt zurückgeführt werden kann (vgl. Klein 2000, 559), andererseits wahrscheinlich damit zusammenhängt, inwiefern die beschriebenen Prinzipien in der Erstsprache wirksam werden und den Interlanguage-Prozess beeinflussen (vgl. Saville-Troike 2006, 61).

4.3 Bedingungen für den erfolgreichen L2-Erwerb

Fasst man die aktuellen Theorien zur Erklärung von Zweitspracherwerbsprozessen zusammen, lässt sich herausstellen, dass neben angeborenen Fähigkeiten und den mentalen Organisationsprinzipien der sprachliche Input von entscheidender Bedeutung für den gelingenden Erwerb von L1 und L2 ist.

Während die sprachliche Interaktion mit anderen Kindern oder Erwachsenen eine notwendige Bedingung für den Erstspracherwerb darstellt, muss festgehalten werden, dass einige L2-Lerner eine durchaus hohe sprachliche Kompetenz ohne sozial reziprokes Feedback im Input erreichen, sondern mit Hilfe von Medien oder Schriftsprache. Die Frage, warum einige L2-Lerner erfolgreicher beim Erwerb der zweiten Sprache sind als andere, lässt sich aufgrund einer Vielzahl individueller und sozialer Faktoren beantworten, denen eine unterstützende Funktion zugeschrieben wird (vgl. Saville-Troike 2006, 20): Soziales Feedback, Begabung, Motivation und Instruktion.

Auf der Basis funktionalistischer Modelle fassen Klein und Perdue (2004, 261ff.) Faktoren zusammen, die den erfolgreichen L2-Erwerb bestimmen:

- Kommunikative Erfordernisse: Die Anforderungen in Diskursen führen zu einer steigenden Organisation der Äußerungen, damit kommunikative Unzulänglichkeiten überwunden werden. Um Restriktionen früherer Erwerbsstufen bewältigen zu können, werden zunehmend linguistische Mittel eingesetzt.
- Sprachübergreifende Prägung: Die Erstsprache nimmt Einfluss auf den Grad der Interlanguage-Entwicklung und auf das sprachliche Niveau am Ende des L2-Erwerbsprozesses, da sie den L2-Lerner in der Analyse des sprachlichen Inputs unterstützt.
- Extrinsische Faktoren: Die Entwicklung über die Stufe der Basisvarietät hinaus hängt von außersprachlichen Faktoren ab, wie der Einstellung gegenüber der Sprache und der Motivation, diese zu lernen, sowie von der Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs in L2.
- Grenzen der Verarbeitung: Um neue sprachliche Formen in Kommunikationssituationen einsetzen zu können, muss das Interlanguage System des L2-Lerners bereit sein, diese linguistischen Merkmale in das Sprachsystem zu integrieren. Dabei können nicht alle kommunikativen Erfordernisse gleichzeitig berücksichtigt werden.

Auf der Grundlage ihrer Langzeitstudie von fünf Kindern mit Migrationshintergrund in Kalifornien (L1: spanisch) arbeitet Lily Wong Fillmore (1979, 203ff.) die Strategien der Kinder heraus, die einen erfolgreichen L2-Erwerb im Englischen begünstigen. Aus den Ergebnissen lassen sich Konsequenzen für die pädagogische Arbeit ableiten, da die Stu-

die die sprachliche Interaktion in der Peergruppe fokussiert und danach fragt, mit welchen sozialen Verhaltensweisen die fünf- bis siebenjährigen Kinder an die Aufgabe des Zweitspracherwerbs treten und welche Unterstützung sie dabei durch ihre Umgebung erfahren. Auf dem Weg zum Zweitspracherwerb verwenden Kinder demnach zunächst formelhafte, pragmatische Wendungen, um in Interaktion treten zu können (vgl. Wong Fillmore 1976, 106). Die Kinder imitieren die sprachlichen Äußerungen der muttersprachlichen Spielpartner und übermitteln ihnen Signale, die Kommunikation aufrecht zu erhalten. Im Unterschied zum Processability-Ansatz verläuft der Syntaxerwerb nicht von einfachen zu komplexen Äußerungen, sondern durch die Analyse idiosynkratischer Wendungen. Um sich die Umgebungssprache aktiv anzueignen, werden kognitive (C) und soziale (S) Strategien eingesetzt (vgl. Wong Fillmore 1976, 634-688):

- C1: Assume that what people are saying is directly relevant to the situation at hand, or to what they or you are experiencing. Metastrategy: Guess!
- C2: Get some expressions you understand, and start talking.
- C3: Look for recurring parts in the formulas you know.
- C4: Make the most of what you've got.
- C5: Work on big things first; save the details for later.
- S1: Join a group and act as if you can understand what's going on, even if you don't.
- S2: Give the impression – with a few well-chosen words – that you can speak the language.
- S3: Count on your friends for help.

Die dargestellten Strategien zeichnen einen gelingenden Weg des L2-Erwerbs eines 57 Jahre alten Mädchens nach und zeigen, wie sich aus kontextabhängigen Routinen produktive syntaktische Strukturen entwickeln. Individuelle Unterschiede hinsichtlich der Sozialkompetenz und der Persönlichkeit können zu völlig unterschiedlichen Erwerbsverläufen führen. Werden die kognitiven und sozialen Strategien von Müller (2000, 149) als „grob (...) und nicht geeignet, die Feinheiten eines erfolgreichen Zweitspracherwerbs zu erklären“ dargestellt, liegt ihr großer Nutzen jedoch darin, die Perspektive der UG-orientierten, verarbeitbarkeitsbasierten und funktionalistischen Modelle um die aktive Rolle des Lerners zu erweitern. In der Unterstützung solcher Strategien, der Etablierung von Peer-Interaktion mit kompetenten Sprechern und der Bereitstellung eines kontextuellen Rahmens, in dem sich Kinder ihre Umgebungssprache erschließen können, könnte eine wichtige Aufgabe für elementarpädagogische Fachkräfte liegen.

5 Zusammenfassung und Ableitung der Forschungsfragen

5.1 Sprache im Kindergarten

Sprache wird übereinstimmend als das Verbindungselement zwischen der sozialen und kognitiven Welt des Kindes gesehen. Als ein soziales Werkzeug stellt sie das bedeutendste Mittel zur Interaktion dar, der soziale Status und die schulischen Perspektiven werden über die sprachliche Kompetenz vorherbestimmt (vgl. Byalistok 2007, 393). Der Fokus auf diese bereichsspezifischen Fähigkeiten im schulischen und vorschulischen Bereich ist daher nicht verwunderlich: Spezifische linguistische Kompetenzen werden als Voraussetzung für den Schulerfolg gesehen.

Kindertageseinrichtungen nehmen für die sprachliche Entwicklung eine besondere Funktion ein, da wichtige Meilensteine der Sprachentwicklung in das Alter zwischen drei und sechs Jahre fallen, die sich vor allem in der Erweiterung morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten darstellen. Kinder, die zum ersten Mal in Kontakt mit der Umgebungssprache Deutsch treten durchlaufen darüber hinaus einen völlig neuen Spracherwerbsprozess und beginnen sich zunächst über semantisch-lexikalische Kompetenzen Wortbedeutungen in der Umgebungssprache zu erschließen, um in den sozial-interaktiven Austausch mit der Peergroup und pädagogischen Bezugspersonen treten zu können.

Kindertageseinrichtungen unterscheiden sich jedoch in erheblichem Maße darin, wie sie die Aufgabe umsetzen, die Kinder in ihrem Sprachentwicklungsprozess zu unterstützen. Je nach Konzeption und pädagogischer Schwerpunktsetzung werden Sprache und Schrift als zentrale Voraussetzung für die Entwicklung der individuellen sozialen Persönlichkeit anerkannt und entsprechende Angebote bereitgestellt. Während die meisten Erzieherinnen sich dessen bewusst sind, dass sie ein Sprachvorbild für die Kinder darstellen, haben sich nur wenige einen entsprechenden fachlichen Hintergrund angeeignet, den interaktiven Sprachlernprozess spezifisch zu unterstützen, beispielsweise durch den bewussten Einsatz explizit lehrender Sprache zur Förderung der morphosyntaktischen Entwicklung (vgl. Ritterfeld 2000, 410). Die individuell unterschiedlichen pädagogischen Zugänge zum Phänomen Spracherwerb sind vor allem in der fehlenden curricularen Ausrichtung dieser Aspekte in der Erzieherinnen-Ausbildung zu begründen (vgl. Kolonko 2001, 17ff.).

Das pädagogische Setting stellt im Zusammenhang des Spracherwerbs jedoch nicht nur den institutionellen Rahmen für die sprachliche Interaktion dar, sondern ist eine bedeutende Einstiegshilfe dafür, dass Kinder ihre sprach- und kommunikationsspezifischen Kompetenzen ausbauen können:

The childcare context that the children shared with its shared activities and shared scripts and routines for particular social events and the use of familiar play props (...), provided a scaffold for their relating (Katz 2004, 337)

In ihrer Studie weist Katz (ebd.) nach, dass schon dreijährige Kinder Beziehungen über ihre sprachliche Interaktion aufbauen und der Aufbau von Beziehungen auch von externalen Faktoren des pädagogischen Settings abhängt. Dazu gehört die Bereitstellung von sprachrelevanten Formaten (Sitzkreis, dialogisches Bilderbuchlesen, Symbol- und Rollenspiele), die motivierende Sprechansätze darstellen und den Kindern einen bedeutungsvollen Rahmen bieten, in dem sie Sprache gezielt einsetzen. Auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene sind die Sprachanteile des Erwachsenen im Dialog mit dem Kind vertikal ausgerichtet und erfüllen durch die kontingente und differenzierte Schilderung von Sachverhalten eine datenliefernde Funktion. In der Interaktion mit der Peergroup lernen die Kinder, die strukturellen und kommunikativen Regeln der Sprache zunehmend zielsprachlich einzusetzen, pädagogische Bezugspersonen unterstützen sie im Spracherwerbsprozess durch die Bereitstellung von linguistisch relevanten Hinweisen in der kindgerichteten Inputsprache. Dass die Qualität der Kindertageseinrichtung entscheidend für die Unterstützung des Spracherwerbs ist, belegen auch Murray, S. Fees, Crowe, Murphy und Henriksen (2006, 236), die zum Ergebnis kommen, dass Kinder in einer hochwertigen Tageseinrichtung einer ähnlichen Qualität im sprachlichen Input ausgesetzt sind wie Kinder, die in einer Familie mit hohem sozioökonomischen Status aufwachsen. Diese individuellen Unterschiede in der Qualität der sprachlichen Umwelt beeinflussen den Verlauf und die Geschwindigkeit des kindlichen Spracherwerbs (vgl. Hoff-Ginsberg 2000, 489).

Zwar weisen die vorliegenden Untersuchungen auf die Bedeutung der sozialen Umwelt für den Spracherwerb hin, die Ergebnisse der dargelegten Studien müssen jedoch im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit kritisch reflektiert und eingeordnet werden, da sie an den Kontext des jeweiligen Forschungsdesigns gebunden sind. So unterscheiden sich die Untersuchungen der Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind innerhalb eines Laborsettings (vgl. Farrar 1992) deutlich von natürlichen Interaktionsanalysen zum Erst- und Zweitspracherwerb (vgl. Mackey 2006, 405), die im pädagogischen Setting (im Klassenraum der Schule) durchgeführt wurden.

Rice (1995, 27) arbeitet die impliziten Techniken der kindgerichteten Sprache für eine explizite Interventionsstrategie für pädagogische Fachkräfte heraus, mit der die sprachlichen Fähigkeiten von allen Kindern im Vorschulalter verbessert werden sollen, unabhängig davon, ob sie eine normale oder verzögerte Sprachentwicklung im Erst- oder Zweitspracherwerb durchlaufen, während Dannenbauer (1999, 152f.) mit den Korrektur- und Modellertechniken innerhalb der entwicklungsproximalen Sprachtherapie ausschließlich Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung fokussiert.

Deutlich weniger Datenmaterial als für den Erstspracherwerb existiert für Kinder, die einen sukzessiven Zweitspracherwerb im Deutschen durchlaufen. Hier sprechen erste Ergebnisse von Rothweiler et al. (2007) und Tracy (2007a) dafür, dass die gleiche Sequenz sprachlicher Meilensteine wie im monolingualen Spracherwerb durchlaufen wird, jedoch in sehr viel kürzerer Zeit, wenn die Entwicklungsbedingungen durch einen qualitativ und quantitativ ausreichenden sprachlichen Input gekennzeichnet sind.

Da im Zusammenhang mit der Analyse von dyadischen und polyadischen Gesprächen in Kindertageseinrichtungen in Deutschland bisher keine vergleichbaren Ergebnisse herangezogen werden können, stellen die dargestellten Studien lediglich den Ausgangspunkt für Hypothesen dar, die die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit strukturieren.

5.2 Bedingungen des Spracherwerbs

Wie in Kapitel 3.3.4 dargestellt wurde, erhält beim Spracherwerb der Kontext, in dem sich das Kind Sprache aneignet, eine besondere Bedeutung. So unterscheidet sich die sprachliche Umwelt derjenigen Kinder, die in einer bilingualen Umgebung aufwachsen von denen, die einen monolingualen Spracherwerb durchlaufen. Ebenso ergeben sich individuelle Unterschiede in der Qualität des sprachlichen Inputs. Diese unterschiedlichen Bedingungen und Voraussetzungen können einen erheblichen Einfluss auf die soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder ausüben. Ein annähernd umfassendes Verständnis des Spracherwerbsprozesses und der Sprachkompetenz kann demnach nur erlangt werden, wenn man berücksichtigt, wie variabel der Spracherwerb und die Verwendung von Sprache von den unterschiedlichen sozialen und linguistischen Kontextbedingungen abhängig sind.

Understanding how these linguistic environments affect children's development requires an examination of the interactions between the social and cognitive dimensions of development in different learning environments (Byalistok 2007, 393)

Bezüglich der interindividuellen Varianz in den sprachlichen Kompetenzen sprechen die Forschungsergebnisse für eine Erklärung, die sich auf die Unterschiede in den sozialen Umwelten gründet, die den Kindern unterschiedliche kommunikative Modelle und unterschiedliche Sprachlernressourcen zur Verfügung stellen. „Aus dem gleichen Grund, aus dem universelle Eigenschaften von sozialen Umwelten zur Universalität des Spracherwerbs beitragen, tragen auch Unterschiede zwischen sozialen Umwelten zu individuellen Unterschieden in der Sprachentwicklung bei.“ (Hoff-Ginsberg 2000, 489)

Um analysieren zu können, inwiefern die Lernkontexte mit den kognitiven und sprachlichen Prozessen interagieren, sind detaillierte Informationen über die spezifischen Umweltbedingungen des Kindes nötig. Diese Voraussetzungen unterscheiden sich zum Teil in erheblichem Maße und beeinflussen die sprachliche Entwicklung der Kinder:

(...) the linguistic and cognitive world of children of immigrants who speak one language at home and another at school, bilingual children who speak two languages at home, atypically developing children whose language abilities are compromised, (...) or socially disadvantaged children who may receive impoverished linguistic models in one or sometimes two languages, cannot be understood without a clear description of how language interacts with these social and linguistic contexts. (Byalistok 2007, 394)

Einige Forschungsansätze und Modelle des Spracherwerbs können diese umfassende Perspektive nicht vollständig abbilden, da sie von einer Homogenität des sprachlichen Inputs und von Äußerungen der Kinder ausgehen, die sich an der zielsprachlichen Norm

ausrichten. Auch Ansätze zur Erforschung der Unterschiede zwischen monolingualen und bilingualen Spracherwerbsverläufen vernachlässigen zum Teil die sozialen, kulturellen und sozioökonomischen Dimensionen und gehen von einer grundsätzlich positiven gegenseitigen Beeinflussung der sprachlichen Kompetenzen in Familien- und Zweitsprache aus.

Um nicht zu einer derart verkürzten Darstellung zu kommen, ergibt sich für die Forschung ein klarer Auftrag: Mit dem Wissen, dass der soziale Status einen erheblichen Einfluss auf die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes nimmt und die schulische Laufbahn determiniert, ist neben der sprachspezifischen Diagnostik eine Reflexion der individuellen Kontextfaktoren und Analyse der sozialen Umwelt nötig.

5.3 Zur theoriegeleiteten Begründung der Fragestellungen

Für die Diagnostik sprachlicher Kompetenzen, die sich an tatsächlichen Kommunikationsabläufen orientiert, impliziert eine funktionale Perspektive des Spracherwerbs die Fokussierung auf die Interaktionszusammenhänge, die über die strukturellen Analyseeinheiten Satz, Wort, und Laut hinausgehen. Die hier dargestellte Perspektive des Emergenzmodells von Sprache bietet den theoretischen Erklärungsrahmen, innerhalb dessen das interdependente Zusammenwirken kognitiver, sozial-pragmatischer und verarbeitungsbasierter Faktoren analysiert, die linguistischen Kompetenzen in Beziehung zur Sprachverwendung des Kindes gesetzt und der Kontext untersucht wird, in dem es sich Sprache aneignet.

Die Darstellung der sprachlichen Vorausläuferfähigkeiten (Kapitel 3.1) liefert wichtige Hinweise darauf, mit welchen Kompetenzen Kinder ausgestattet sind, um sich die sprachspezifischen Merkmale der Umgebungssprache anzueignen. Aufgrund ihrer prädiktiven Aussagekraft sind sie darüber hinaus ein wichtiger Hinweis für individuelle Schwierigkeiten im Spracherwerbsprozess. So wird innerhalb des für die Arbeit genutzten Sprachscreenings (SSV, Grimm 2003b) mit der Überprüfung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses der Kinder die Kompetenz gemessen, neue und zuvor unbekannte Lautketten im phonologischen Gedächtnis zu speichern. Dies stellt eine entscheidende Sprachleistung für den Erwerb lexikalischer und morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten dar.

Die Darstellung der Erwerbsschritte semantisch-lexikalischer Sprachkompetenzen (Kapitel 3.2) ist einerseits nötig, um anhand der Darstellung des natürlichen Spracherwerbsprozesses individuelle Abweichungen und Strategien von Kindern festzustellen, die Schwierigkeiten in der Erschließung von Bedeutungen und Speichern lexikalischer Elemente zeigen, andererseits stellen Lexeme den Ausgangspunkt der sprachlichen Entwicklung sukzessiv bilingualer Kinder dar. Über die zunehmende Differenzierung des Lexikons und Restrukturierungsprozesse der lexikalischen Einheiten gelingt im Verlauf des Erwerbsprozesses dann der Einstieg in zielsprachliche morphologische Markierungen und zunehmend komplexe syntaktische Äußerungen, um in den sozial-interaktiven Austausch treten zu können (Kapitel 3.3 und Kapitel 4).

Sowohl für den Erstspracherwerb, als auch für den Zweitspracherwerb ist es von besonderem Interesse, welche Faktoren der Umwelt eine beeinflussende Funktion tragen. So

lassen sich internale und externale Bedingungen in dyadischen und polyadischen Interaktionen fokussieren (Kapitel 3.4 und Kapitel 4): Auf der einen Seite werden biologische und psychologische Aspekte, wie sprachspezifische Ausstattung, motivationale und verarbeitungsinterne Strategien in den Vordergrund gestellt, auf der anderen Seite werden Bedingungen der sozialen Umwelt analysiert, die sich auf die Interaktion in der Peergroup und den pädagogischen Bezugspersonen innerhalb des institutionellen Rahmens beziehen.

Die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs (Kapitel 4) lassen eine Unterscheidung zwischen basalen kommunikativen und kognitiv-akademischen sprachlichen Fähigkeiten nicht allein als geeignetes Kriterium erscheinen, den Zweitspracherwerbsprozess in ausreichender Weise darstellen zu können. In Anlehnung an die Profilanalyse Clahsens und das Modell der Restrukturierung nach Tracy werden die morphosyntaktischen Kompetenzen der Kinder in Beziehung zu deren Kompetenzen gesetzt, alltägliche Kommunikationssituationen zu bewältigen. Insbesondere die sozialen und kognitiven Strategien zur Etablierung sprachlicher Interaktion (vgl. Wong Fillmore 1976) können als Ausgangspunkt genommen werden, eine Annäherung an die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten der sukzessiv bilingualen Kinder zu erreichen. Für die russischsprachigen Kinder können durch Einbeziehung einer muttersprachlichen Erzieherin exemplarisch die Kompetenzen der Erstsprache in Beziehung zu den Kompetenzen in der Umgebungssprache Deutsch gesetzt werden.

5.4 Forschungsleitende Erwartungen und Fragestellungen

Auf dem dargestellten theoretischen Hintergrund des Erst- und Zweitspracherwerbs ergeben sich für die Arbeit folgende forschungsleitende Fragestellungen, die sowohl sprachlich-kommunikative Aspekte als auch deren Bedingungen im elementarpädagogischen Kontext fokussieren:

- Welche den Spracherwerb beeinflussenden Strategien findet man in der Interaktion von drei- bis sechsjährigen Kindern in der Peergroup und mit ihren pädagogischen Bezugspersonen?
- Welche Rolle spielen dabei die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und die Bedingungen des Umfelds?

Die übergeordneten Fragestellungen spezifizierend, lassen sich folgende Aspekte herausstellen, die den Spracherwerb im Vorschulalter beeinflussen:

Interaktion in der Peergroup und Sprachkompetenz

- Welche Rolle spielen sprachstrukturelle Kompetenzen für die Etablierung von Kommunikationssituationen? Wie unterscheiden sich die kommunikativen Strategien von kompetenten gegenüber weniger kompetenten Sprechern?
- Gibt es eine Präferenz zu Interaktionspartnern in Abhängigkeit von den eigenen sprachlichen Fähigkeiten?
- Welche Unterschiede finden sich in der Interaktion mit L2-Lernern? Welche Unterschiede zeigen sich in den kommunikativen Strategien der L2-Lerner?

Sprachlicher Input und Sprachkompetenz

- Steuern Erzieherinnen ihren sprachlichen Input analog zu den sprachlichen Fähigkeiten des an der Interaktion beteiligten Kindes? Spiegelt sich dies in der linguistischen Komplexität und der Quantität der sprachlichen Äußerungen wider?
- Welche sprachlichen Modellierungstechniken und sprachspezifischen Kommunikationstechniken (redirecting; kindgerichtete Sprache; langandauernden gemeinsamen Denkens; vertikale Dialogstruktur) werden verwendet?

6 Methodisches Vorgehen

Die empirische Überprüfung der Fragestellung erfolgte im Rahmen eines querschnittlichen, kombinierten Designs. Quantitative und qualitative Daten wurden von 314 Kindern im Alter von 3;0 bis 5;11 Jahren in vier Kindertageseinrichtungen in der Zeit von Februar 2006 bis Februar 2008 vollständig vom Verfasser der vorliegenden Arbeit erhoben. In zwei Kindertageseinrichtungen wurde im Abstand von acht Monaten die Überprüfung sprachlicher Fähigkeiten derjenigen Kinder, die im Sprachscreening die kritischen Werte eines oder beider Subtests unterschritten hatten, wiederholt. Die Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes im Russischen erfolgte bei den Kindern mit der entsprechenden Familiensprache durch eine muttersprachliche Erzieherin auf der Grundlage des Beobachtungsbogens Sismik für die systematische Begleitung der Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund von ca. 3 ½ Jahren bis zum Schulalter (Ulich & Mayr 2003).

Als forschungsleitendes Prinzip wird das Resilienzforschungsparadigma vorgestellt, welches das methodische Vorgehen in ein theoretisches Rahmenmodell fasst:

Die veränderte Lebenssituation in der modernen Gesellschaft führt zu einer wachsenden Anzahl von Kindern, die mit Unsicherheiten, Belastungen und schwierigen Lebensbedingungen konfrontiert werden (vgl. Wustmann 2006, 6). Eine derartige Risikoperspektive ist stets mit der Erwartung biologischer, psychologischer und psychosozialer Entwicklungsrisiken verbunden (dies. 2003, 106). Die Entwicklung so genannter „Risikokinder“ (Laucht, Schmidt & Esser 2000, 97) zeichnet sich jedoch durch eine hohe Variabilität aus. So nimmt eine große Zahl von Kindern trotz einer Vielzahl von problematischen Bedingungen einen unauffälligen oder positiven Entwicklungsverlauf.

Die Fähigkeit, derartige Risikobelastungen erfolgreich zu bewältigen oder sich von den nachteiligen Folgen früherer Erfahrungen schnell zu erholen, nennt man Resilienz (Rutter 2003, 489). Hierbei handelt es sich um die deutsche Übersetzung des englischen Begriffs ‚resilience‘, der sich in der Literatur auch unter den Bezeichnungen ‚Widerstandsfähigkeit‘ oder ‚Resistenz‘ wiederfindet (Göppel 2000, 80; Petermann 1999, 261). An die Bedeutung von Resilienz sind einerseits das Vorhandensein einer signifikanten Bedrohung für die kindliche Entwicklung und andererseits die erfolgreiche Bewältigung dieser belastenden Lebensumstände geknüpft.

Im Unterschied zu früheren Annäherungen an das Resilienzkonzept nimmt man heute an, dass Resilienz keine angeborene persönliche Eigenschaft des Menschen ist, sondern sich vielmehr in interaktionalen Prozessen des Kindes mit seiner Umwelt entwickelt (Niesel & Griebel 2005, 5). Der Wechsel von der traditionellen pathogenetischen zur salutogenetischen Perspektive steht im Zusammenhang mit einem Paradigmenwechsel in den Sozialwissenschaften (vgl. Laucht et al. 2000, 14; Eggert 1997, 57), in der Entwicklungspsychopathologie (vgl. Petermann 1999, 261) und in der Medizin (vgl. Antonovsky 1997).

Während Resilienz als Fähigkeit beschrieben werden kann, risikobelastete Lebensumstände zu bewältigen, richtet sich die Perspektive der Resilienzforschung auf Interventions- und Präventionsprogramme, die sich nicht nur auf Risikofaktoren von Kindern, sondern auch auf die schützenden Faktoren in ihrer Lebenswelt richtet. Obwohl das Resilienzkonzept kein spezifisch pädagogisches Modell ist, lassen sich dennoch Parallelen zu ressourcen- und kompetenzorientierten Zugängen innerhalb der Sonderpädagogik herstellen: Die Perspektive liegt auf den individuellen, aktiven Bewältigungsstrategien der Kinder und legt somit die Betonung eher auf die primäre Prävention.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, neben der Suche nach unterstützenden Faktoren für die Sprachentwicklung auch die Strategien derjenigen Kinder herauszuarbeiten, die trotz ungünstiger Voraussetzungen eine gute Sprachkompetenz entwickelt haben. Eine derartige Perspektive wäre allein auf der Basis der quantitativen Erhebung nicht möglich. Die Kombination quantitativer und qualitativer Daten erscheint daher in diesem Zusammenhang besonders aufschlussreich.

6.1 Quantitative Untersuchung

Der Einsatz des Sprachscreenings für das Vorschulalter (SSV, Grimm 2003b) sowie die Auswertung der ermittelten Daten erfolgte nach den im Testmanual vorgegebenen Richtlinien. Die standardisierten Testwerte haben den Vorteil, dass sie einen Vergleich mit der Normierungsstichprobe ermöglichen. Die quantitative Datenanalyse erfolgte mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS (Version 15).

6.1.1 Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)

Das von Hannelore Grimm (2003b) vorgelegte Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV) stellt die Kurzform des Sprachentwicklungstests für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5) dar. Der SETK 3-5 erlaubt eine differenzierte Untersuchung des sprachlichen Entwicklungsstandes und ist dann einzusetzen, wenn eine umfassende Diagnose erforderlich ist, auf deren Grundlage interventorische Maßnahmen geplant werden sollen. Das vorliegende Screeningverfahren ist jedoch vielmehr zur „Erfassung der prognostisch herausstechendsten Entwicklungsmerkmale“ (Grimm 2003b, 9) konzipiert, ersetzt also keinesfalls eine differenzierte Diagnostik. Durch die standardisierte Erfassung des Sprachentwicklungsstands von Kindern im Vorschulalter ermöglicht es die Identifikation rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten sowie auditiver Gedächtnisleistungen und kann somit sprachlich unauffällige Kinder von solchen mit Risikoprognose differenzieren. Das SSV basiert auf einem Meilensteinmodell (Grimm 2003a, 43), welches die Sprachentwicklung als eine Reihe von aufeinander folgenden Entwicklungsaufgaben ansieht, die vom Kind bewältigt werden.

Die beiden vorliegenden Kurzformen des SETK 3-5 bestehen jeweils aus zwei Untertests, die den Gesamttest am besten repräsentieren (vgl. Grimm 2003c, 35): In der Fassung für dreijährige Kinder werden das phonologische Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN) und die morphologische Regelbildung (MR) erhoben. Bei vier- bis fünfjährigen Kindern wird an Stelle der morphologischen Regelbildung das Satzgedächtnis über-

prüft. Diese unverändert aus dem SETK 3-5 übernommenen Kurzformen teilen die inhaltliche Validität sowie alle Vorteile der Standardisierung des Gesamttests. Zur Reliabilität wird im Manual auf eine interne Konsistenz der Untertests von .62 und .89 hingewiesen. Die Validität des Tests wurde über eine Korrelation mit dem SETK bestimmt. Berichtet werden Werte von $r=.83$ und $r=.89$. Sensitivität und Spezifität bewegen sich zwischen 80% und 97%.

Das Testmaterial ist ansprechend gestaltet und leicht zu handhaben, sowohl Durchführung als auch Auswertung des Verfahrens gestalten sich ökonomisch (vgl. Fried 2004, 23). Durch die von Fried angeregte Kritik an der Anordnung der Testaufgaben im Subtest PGN werden zwei abschließende Aufgaben mit niedrigem Schwierigkeitsgrad angefügt, die nicht in die Auswertung eingehen. So kann jedes Kind den Test mit dem Gefühl abschließen, die Anforderungen letztlich bewältigt zu haben.

Wenn ein Kind bei beiden Untertests den kritischen Wert unterschreitet, kann davon ausgegangen werden, dass es Defizite bei der Sprachentwicklung aufweist. Das Kind wird in der Folge als Risikokind eingestuft und sollte einer umfassenden Sprachdiagnostik unterzogen werden.

Im Kontext der Arbeit wird der Auffassung Kanys und Schölers (2007) gefolgt, als Analysekriterium der Sprachkompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund die Kompetenzen in der Verkehrssprache Deutsch heranziehen, da die Kenntnisse im Deutschen prädiktive Aussagen über den Schulerfolg zulassen. Hier muss jedoch berücksichtigt werden, dass die von der Autorin des Sprachscreenings vorgeschlagenen Kategorien (unauffällig, förder- und therapiebedürftig) nicht auf die Kinder angewendet werden dürfen, die den Spracherwerb in einer anderen Erstsprache als Deutsch vollzogen haben, da diese zum Teil erst mit drei oder vier Jahren in Kontakt zur Verkehrssprache treten. Um bei diesen eine spezifische Sprachentwicklungsstörung feststellen oder ausschließen zu können, müsste eine aussagekräftige Diagnostik auch in der Erstsprache durchgeführt werden.

Untertest Phonologisches Arbeitsgedächtnis (PGN)

Mit der Überprüfung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses wird die Kompetenz gemessen, neue und zuvor unbekannte Lautketten im phonologischen Gedächtnis zu speichern. Dies stellt eine entscheidende Sprachleistung für den Erwerb lexikalischer und morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten dar und steht in engem Zusammenhang mit den späteren Lesefertigkeiten (vgl. Grimm 2003b, 16).

Die Kinder werden aufgefordert, so genannte Nicht-Wörter wie Toschlander, Pristobierlichkeit oder Billop unmittelbar nach dem Vorsprechen zu reproduzieren. Mit dem Nachsprechen werden die Wahrnehmungs- und Enkodierfähigkeiten sprachlicher Lautmuster als die grundlegenden Funktionen des zentralen auditiven Gedächtnisses analysiert. Kann die akustische Information nicht in ein adäquates repräsentationales Format gebracht werden, können auch Abrufprozesse nicht optimal erfolgen. Zwischen dem Phonologischen Arbeitsgedächtnis und der lexikalischen und morphologisch-syntaktischen Sprachebene bestehen darüber hinaus signifikante Zusammenhänge (vgl. Grimm et al. 2004, 110f.), die auf die Repräsentativität des Subtests hinweisen.

Untertest Morphologische Regelbildung für dreijährige Kinder (MR)

In der Version für dreijährige Kinder wird die morphologische Regelbildung als zweite bedeutsame Markierungsvariable ermittelt. Anhand von Bildkarten werden die Kinder dazu aufgefordert, die Pluralbildung von insgesamt zehn Wörtern abzuleiten. Diese Aufgabe lässt zuverlässig Rückschlüsse auf das erreichte Niveau der morphologischen Regelbildung ziehen (vgl. Grimm et al. 2004, 111).

Untertest Satzgedächtnis für vier- bis fünfjährige Kinder (SG)

Mit dem Untertest Satzgedächtnis wird die Fähigkeit geprüft, vorgesprochene Satzformen unterschiedlicher semantischer und syntaktischer Komplexität zu reproduzieren. Hierzu müssen diese zunächst verstanden und in ihren Grundelementen repräsentiert werden, um dann wieder produziert werden zu können. Da die vorgesprochenen Sätze aufgrund ihrer Länge nicht einfach memorisiert werden können, ist die Reproduktionsfähigkeit dabei abhängig vom sprachlichen Kenntnissystem der Kinder. Um die Sätze korrekt wieder geben zu können, muss eine interne Analyse stattfinden, bei der auf das vorhandene sprachstrukturelle Wissen zurückgegriffen wird. Fehler in der Reproduktion lassen daher auf Fehler im zugrunde liegenden sprachlichen System schließen. Um eine Interferenz der morphologisch-syntaktischen Regeln durch semantische Inhalte auszuschließen, sind die Sätze 7-15 durch eine nicht konventionelle inhaltliche Komponente gekennzeichnet. Erst wenn diese anormalen Sätze so gut wie die normalen Sätze (1-6) reproduziert werden können, haben die Kinder ein funktionierendes sprachliches Regelsystem ausgebildet (vgl. Grimm 2003b, 31).

6.2 Qualitative Untersuchung

6.2.1 Formen der Beobachtung

In der qualitativen Forschung wird der alltagsgebräuchliche Begriff der Beobachtung für methodische Fragestellungen systematisiert. Das Untersuchungsfeld der Beobachtung ist das Handeln und Interagieren der Subjekte im Alltag mit dem Ziel, Unbekanntes zu entdecken und daraus empirisch begründbare Theorien zu entwickeln. Die Methode lässt sich demnach als Verfahren definieren, durch welches der Beobachter sinnlich Wahrnehmbares erfasst, die Beobachtung im Sinne einer Fragestellung systematisiert und den Beobachtungsvorgang kritisch reflektiert (vgl. Girtler 2001, 61).

In der Regel erfolgt eine Abgrenzung der Beobachtungsverfahren nach Kriterien der Distanz zur Untersuchungssituation (nicht-teilnehmend und teilnehmend) und dem Strukturierungsgrad (unstrukturiert / strukturiert), nach denen eine Vielzahl an Kombinationsmöglichkeiten denkbar ist (vgl. Schnell, Hill & Esser 1999, 360). Deutlich ist jedoch, dass die Unterscheidungsmerkmale von Beobachtungsformen primär analytischer Art sind und sich in ihrer Anwendung vielfach überschneiden. So stellt Lamnek (2005, 564) sieben Beobachtungstypologien in ihren Differenzierungsdimensionen zwar polarisierend gegenüber, geht für die Forschungspraxis jedoch jeweils von einem Kontinuum aus, innerhalb dessen die Beobachtungsformen angesiedelt sind:

- Wissenschaftliche vs. naive Beobachtungsformen: Die wissenschaftliche Beobachtungsform lässt sich von der naiven Beobachtung abgrenzen, indem sie systematisch geplant ist, aufgezeichnet und analysiert wird und einer Prüfung auf Zuverlässigkeit zugeführt werden kann.
- Der Unterschied zwischen strukturierten und unstrukturierten Beobachtungsformen ist vor allem in der Vorgehensweise bzw. Art der Differenzierung verortet. Während ein hoher Grad an Strukturierung zwar einen relativ hohen Grad der Kontrollierbarkeit des Beobachtungsvorgangs gewährleistet, setzt die Aufstellung eines differenzierten Kategoriensystems Vorerfahrungen und Hypothesen über die zu beobachtende Situation voraus. Unstrukturierte Beobachtungen müssen demnach zur Konstruktion der Hypothesen herangezogen werden. Lamnek (2005, 560) stellt die Unterschiede zwischen strukturierter und unstrukturierter Beobachtung als nicht grundsätzlicher, sondern gradueller Art dar.
- Offene und verdeckte Formen der Beobachtung: Bei der offenen Beobachtung ist dem Forschungsfeld die Anwesenheit des Beobachters bekannt (wobei der eigentliche Forschungszweck nicht unbedingt deutlich geworden sein muss), bei der verdeckten Untersuchung wird die Forschungsabsicht verheimlicht.
- Teilnehmende versus nicht-teilnehmende Beobachtung: Während bei der nicht-teilnehmenden Beobachtung das Feld aus einer Außenperspektive durch den Forscher beobachtet wird, nimmt er in der teilnehmenden Beobachtung eine soziale Rolle im Feld ein und beobachtet aus dieser Position heraus.
- Der Grad der Partizipation variiert von der aktiven bis zur passiven Teilnahme im beobachteten Feld.
- Direkte versus indirekte Beobachtung: Bei der direkten Beobachtung wird das Verhalten im sozialen Feld direkt beobachtet protokolliert. Dieses Verfahren ist zwar im Vergleich zur indirekten Beobachtung ökonomisch, aber mit hohen Anforderungen für den Beobachter verbunden. Bei indirekter Beobachtung wird die Untersuchung aufgezeichnet und retrospektiv analysiert. Diese Vorgehensweise kann dann zu genaueren Ergebnissen führen, wenn nicht notwendige Kontextinformationen durch die Aufzeichnung verloren gehen.
- Feldbeobachtung versus Laborbeobachtung: Bei der Feldbeobachtung befindet sich der Gegenstand der Beobachtung in seiner natürlichen Situation, während die Laborbeobachtung in einer künstlich geschaffenen Umgebung vorgenommen wird.

Prototypisch lassen sich in diesem Zusammenhang quantitative und qualitative Beobachtungsmethoden gegenüberstellen. Eine qualitativ ausgerichtete Beobachtung ist demnach unstrukturiert, offen, aktiv teilnehmend, direkt und im Feld, während originär quantitative Beobachtungsmethodik mit den Komplementärbegriffen innerhalb der dargestellten Differenzierungsdimensionen dargestellt werden kann. Da sich in der Realität der Forschungspraxis jedoch zeigt, dass derartige Dichotomien eher analytischer Art sind, ist eine geschlossene Theorie der Beobachtung schwer darstellbar (vgl. Lamnek 2005, 564).

6.2.2 Beobachtung im pädagogischen Kontext

Die Beobachtung und Dokumentation der pädagogischen Arbeit ist ein zentraler Punkt der Erfüllung des elementarpädagogischen Bildungsauftrags geworden und gehört mittlerweile zum Handlungsrepertoire jeder Fachkraft in Kindertageseinrichtungen. So sind die Erzieherinnen mit verschiedenen Formen der Beobachtung und Dokumentation vertraut und sehen dies zunehmend als Teil ihres professionellen Handelns (vgl. Lueger 2005, 9).

Die Verknüpfung erziehungswissenschaftlicher und forschungsmethodologischer Perspektive der Beobachtung spiegelt sich in den Elementen „Fallbezug“ und „Verstehen“ wider (vgl. Friebertshäuser 2003, 508). In der pädagogischen Praxis zeigt sich eine Schwerpunktsetzung, die sich auf den konkreten Fall bezieht, indem sie Beobachtung als Grundlage der Handlungsziele und Perspektiven erzieherischer Tätigkeit sieht (vgl. Thiesen 2003, 11): Erzieherinnen sollen den Entwicklungsstand einzelner Kinder beurteilen, entsprechende individuelle und gruppenspezifische Maßnahmen ergreifen können und diese fundiert und differenziert reflektieren. Bei der Beobachtung in Kindertageseinrichtungen geht es dabei primär um die Gewinnung detaillierter Informationen zum Spiel-, Lern- und Sozialverhalten, die körperliche, psychische und kognitive Entwicklung des Kindes, sowie um auffälliges Verhalten, auf deren Grundlage entsprechende Handlungsperspektiven aufgezeigt werden sollen.

Auf diesem Hintergrund soll das methodisch kontrollierte Verstehen unter Berücksichtigung sozialer und individueller Faktoren der Wahrnehmung eine zentrale Rolle einnehmen (vgl. Friebertshäuser 2003, 508); die Erzieherin steht damit vor der Aufgabe, die Funktionsweisen und Interdependenzen der Handlungssysteme der Kinder bestmöglich analysieren zu können. Für ein Verständnis dieser Ausgangslage muss es ihr demzufolge gelingen, das interdependente Bedingungsgefüge und die Funktionszusammenhänge der in der Kindertageseinrichtung zusammentreffenden Individuen, deren Handlungssysteme sich zum Beispiel in Hinblick auf die Dimensionen Alter, Geschlecht, Ethnie, sozioökonomischer Hintergrund etc. unterscheiden, zu berücksichtigen, sowie deren Rückwirkungen auf die Individuen und die Gruppe wahrzunehmen.

Weder durch quantitative, standardisierte Verfahren noch durch Beobachtung aus einer Außenperspektive lassen sich diese komplexen Funktionsweisen erschließen, gefordert wird vielmehr „das Nachvollziehen des kindlichen Entwicklungs- und Aneignungsprozesses, wie er sich in den jeweiligen Lebenswelten und im Alltagshandeln darstellt“ (Knauer 1996, 59).

Prengel (2003, 599) sieht in der Praxisforschung einen wenig beachteten, aber für die Erziehungswissenschaft zukunftsweisenden Bereich, in dem qualitative Forschungsmethoden entwickelt und verwendet werden. In der Involviertheit der Pädagogen als Teil der Lebenswelt der Kinder wird zwar ein Vorteil gegenüber dem Sozialforscher gesehen, durch die grundlegenden Unterschiede in den Lebenswelten der Kinder und Fachkräfte besteht hierin jedoch auch eine schwierige Aufgabe. Nur über Befragung, Beobachtung, Reflexion und Auseinandersetzung kann zugänglich gemacht werden, wie Kinder ihre Lebenswelt erleben und verarbeiten (vgl. Friebertshäuser 2003, 509).

Mit der Umsetzung der Beobachtung als „unverzichtbarer Grundkompetenz“ in der pädagogischen Arbeit (Thiesen 2003, 9) werden Grenzen erkennbar, die sich im Binde-

glied zwischen Beobachtung und Beurteilung, der Deutung zeigen: Um pädagogische Konsequenzen aus der Beobachtung und deren Dokumentation ableiten zu können, muss die pädagogische Fachkraft zwischen der Beschreibung des beobachteten Verhaltens, seiner Deutung und der Beurteilung differenzieren. Die Schwierigkeit liegt jedoch gerade darin, dass das kindliche Verhalten im Kontext erfasst wird, aus dem beispielsweise der als schwierig aufgefallene Verhaltensaspekt erst hervorgeht (vgl. Reiser 1999, 10).

Die Komplexität der kindlichen Interaktion entzieht sich zum großen Teil der Beobachtung der pädagogischen Bezugsperson, wenn diese nicht systematisiert wird. Die Wahrnehmung fokussiert sich durch räumliche und zeitliche Restriktionen und ist geprägt von Empfindungen und internalisierten teils unreflektierten Vorannahmen. Dadurch, dass die pädagogische Bezugsperson in der Regel selbst ein wichtiger Teil der zu beobachtenden Interaktion ist, ist der „Kern des pädagogischen Geschehens (...) nur sehr eingeschränkt einsichtig“ (ebd.). Um eine Annäherung an die „soziale Wirklichkeit“ (Lamnek 2005, 32) erreichen zu können, muss der Beobachter daher verschiedene Perspektiven einnehmen, um auf der Grundlage verschiedener Beobachterpositionen plausible Hypothesen entwickeln zu können, wie „das Kind sich und seine Umwelt sieht“ (Reiser 1999, 11). Für die Beobachtung in pädagogischen Kontexten schlägt Reiser (1999) vier konkrete Arbeitsschritte vor, um die Fremdbeobachtung im Prozess der Selbstbeobachtung stetig zu reflektieren und zuverlässige, verwertbare Antworten auf Fragestellungen, sowie Annäherungen für eine Intervention geben zu können:

- Beschreibung der Beziehung zu dem Kind / Jugendlichen
- Emotionale Beteiligung (Selbstreflexion und Supervision)
- Analyse der Kontexte (pädagogischer Kontext / Lebensumwelt und Lebensgeschichte)
- Bildung von Hypothesen: Zusammenfassung der Beobachtungen, Modifizierung von Hypothesen, Einfälle für pädagogisches Handeln

In der teilnehmenden Beobachtung wird ein natürlicher Zugang zum Feld gewählt, der den Erzieherinnen bekannt ist und mit dem die Kinder vertraut sind. Um den Kern des pädagogischen Geschehens (s.o.) erfassen und reflektieren zu können, bestimmen die Überlegungen Reisers die Phase D des Beobachtungsablaufs, der im Folgenden entwickelt wird.

6.2.3 Teilnehmende Beobachtung: Zur Begründung der Methodik

Die teilnehmende Beobachtung wird als Kernmethode ethnographischer Forschung bezeichnet (vgl. Friebertshäuser 2003, 503) und stellt die am weitesten verbreitete Methode der qualitativen Sozialforschung dar (vgl. Schöne 2005, 171). Unter dem Einfluss der amerikanischen und englischen Diskussion setzt sich in jüngerer Zeit im deutschsprachigen Raum der Begriff der Ethnographie durch (vgl. Lüders 2005, 385), mit der die materiellen und symbolisch-semantischen Weltbezüge fremder Kulturen bzw. gesellschaftlicher Teilkulturen rekonstruiert werden sollen. Der Forscher steht dabei vor der Aufgabe, in existierenden sozialen Milieus mit Methoden vorzugehen, mit denen die Personen vertraut sind (vgl. Lamnek 2005, 572). „Dies erscheint umso wichtiger, als allein schon durch die Anwesenheit des Forschers die natürliche Situation verändert

werden kann und die Authentizität des sozialen Verhaltens bei störenden Beobachtungsmethoden (...) evtl. nicht mehr gegeben wäre“ (ebd.).

Erzieherinnen sind wie zuvor dargestellt mit Formen der Beobachtung in ihrem alltäglichen Handeln vertraut und auch Kinder sind es gewöhnt, beispielsweise im Rahmen von Praktika und Hospitationen von Berufsanfängerinnen beobachtet zu werden. Häufig werden in diesem Rahmen auch unmittelbare Mitschriften oder Protokolle geführt, die sich nicht auf die natürliche Interaktion auswirken. Die teilnehmende Beobachtung ist demzufolge eine Methode, die den Anforderungen der Authentizität folgt, obwohl nie vollkommen ausgeschlossen werden kann, dass durch die Beobachtung Aspekte der Künstlichkeit in das Forschungsfeld hineingetragen werden.

Kernelement des Vorgehens bei der teilnehmenden Beobachtung ist die persönliche Teilnahme des Forschers an den Interaktionen der Personen des Forschungsfeldes auf dem Hintergrund, dass durch die unmittelbare Erfahrung der Situation Aspekte des Handelns und Denkens beobachtet werden können, die in einer Außenperspektive nicht zugänglich wären (vgl. Flick 2002, 80). Die teilnehmende Beobachtung wird also dort eingesetzt, „wo es unter spezifischen theoretischen Perspektiven um die Erfassung der sozialen Konstituierung von Wirklichkeit und um Prozesse des Aushandelns von Situationsdefinitionen, um das Eindringen in ansonsten nur schwer zugängliche Forschungsfelder geht“ (Lamnek 2005, 548).

Der Vorteil der teilnehmenden Beobachtung gegenüber standardisierten Beobachtungsverfahren aus der empirischen Sozialforschung besteht darin, dass sie dem Prinzip der Offenheit gemäß die Entwicklung neuer Forschungsfragen in der Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld zulässt. Die Kommunikation realisiert sich im vorliegenden Forschungsvorhaben in diesem Verständnis sowohl als Gegenstand der Forschung als auch als Schlüssel zum Feld. So ist zunächst das Vertrauen der Kinder nötig, um das Sprachscreening in der eins-zu-eins Situation durchführen zu können, im weiteren Verlauf der Beobachtung ist darüber hinaus nicht ausgeschlossen, dass Einfluss auf Interaktionen genommen wird, um sprachliche Strukturen zu evozieren.

Die Strukturierung ergibt sich erst während des Forschungsprozesses, in dem Hypothesen nicht nur falsifiziert, sondern modifiziert und erweitert werden (vgl. Girtler 2001, 55f.). Wie in der Darstellung der Fragestellung ersichtlich, ergibt sich aufgrund der hohen Komplexität der Erforschung von sprachstrukturellen und –funktionalen Kompetenzen von Kindern neben der theorie- und hypothesengeleiteten Systematik auch die Notwendigkeit eines explorativen Zugangs. Als wesentlich hervorgehoben wird der prozessuale Charakter der teilnehmenden Beobachtung, der auf der Kommunikation mit den Beobachteten aufgebaut ist (vgl. Flick 1995, 158). Um den Zugang zum Feld zu finden, soll der Forscher zunehmend zum Teilnehmer werden, in einem Prozess der Konkretisierung und Konzentration auf die Fragestellung werden daher vier Phasen der Beobachtung durchlaufen:

Phase A	Deskriptive Beobachtung dient zu Beginn der Orientierung im Untersuchungsfeld und liefert unspezifische Beschreibungen. Sie wird dazu genutzt, die Komplexität des Feldes möglichst vollständig zu erfassen und dabei konkretere Fragestellungen und Blickrichtungen zu entwickeln. In dieser Phase wird der Kontakt zu Erzieherinnen und Kindern aufgebaut, um Vertrauen herzustellen. Es können bereits unspezifische Beobachtungen zur Gruppenstruktur und zur Atmosphäre innerhalb der Gruppe gesammelt werden.
Phase B	In fokussierter Beobachtung verengt sich die Perspektive zunehmend auf die für die Fragestellung wichtigen Prozesse und Probleme. Die quantitative und qualitative Phase ist in der Realität schwer zu trennen. Während der Erhebung des Sprachstands können gleichzeitig spezifischere Beobachtungen gesammelt werden, die sich auf sprachrelevante Situationen im Kindergartenalltag beziehen.
Phase C	Die selektive Beobachtung gegen Ende der Erhebung ist darauf gerichtet, weitere Belege und Beispiele für die im zweiten Schritt gefundenen Typen und Verhaltensweisen oder Abläufen zu finden. Die in der quantitativen Erhebung gesammelten Ergebnisse werden genutzt um die sprachlichen Interaktionen der Kinder in den sprachrelevanten Situationen zu dokumentieren.
Phase D	Reflexion der Beobachtungen: Die Ergebnisse werden den beteiligten Erzieherinnen vorgestellt, reflektiert und Informationen zum Hintergrund der Kinder eingeholt.

Abb. 8: Vorgehensweise in Anlehnung an Flick (2006a, 207)

6.2.4 Bedingungen des Forschungsprozesses

Beobachtungsleitfaden

Um sicherstellen zu können, dass alle relevanten Aspekte einer Untersuchungseinheit Berücksichtigung finden, bietet es sich an, einen Beobachtungsleitfaden einzusetzen (vgl. Friebertshäuser 2003, 522). Dieser basiert in der vorliegenden Untersuchung sowohl auf der Grundlage der in der deskriptiv-explorativen Phase der Beobachtung gesammelten Erkenntnisse, als auch auf den in den theoretischen Konzepten entwickelten Fragestellungen und Hypothesen. Die Strukturierung der Beobachtungen anhand des Beobachtungsleitfadens erscheint trotz der grundsätzlich offen angelegten Herangehensweise als sinnvoll, um die wichtigsten Beobachtungsdimensionen vorher theoriegeleitet festlegen zu können. Dabei soll der Beobachtungsleitfaden bei der Datenerhebung aktives Agieren innerhalb des Forschungsfeldes ermöglichen und nicht zum Störfaktor werden. Der Beobachtungsleitfaden setzt die zuvor dargestellten Beobachtungsphasen mit den sprachlich relevanten Alltagssituationen und den theoriegeleiteten Hypothesen in Bezug:

Beobachtungsleitfaden Sprachliche Interaktion in der Peergroup bzw. mit der pädagogischen Bezugsperson in Abhängigkeit von der sprachlichen Kompetenz
<i>A Gruppenstruktur / Pädagogischer Kontext</i> <ul style="list-style-type: none"> - Konzeption - Gruppenstruktur - Formate in der Tagesstruktur - Dialogisches Bilderbuchlesen
<i>B Sprachlich relevante Alltagssituationen</i> <ul style="list-style-type: none"> - Am Frühstückstisch - In der Freispielzeit - Gesprächsrunden im Stuhlkreis / durch die pädagogische Bezugsperson strukturierte Situationen
<i>C Sozial-kommunikative Kompetenzen:</i> in Bezug zur Peergroup <ul style="list-style-type: none"> - Grundlegende Kompetenzen zur Spiel- und Interaktionsgestaltung: Symbol- und Rollenspiele - Status in der Peergroup - Kompetenzen der Initiation und Responsivität - Etablierung und Aufrechterhaltung gemeinsamer Skripts - Peer-modeling in Bezug zu Erwachsenen <ul style="list-style-type: none"> - Redirects - Responsivität - Sprachbegleitung und -unterstützung: „Scaffolding“ - Spezifische Korrektur- und Modellieretechniken
<i>D Hintergrund / Reflexion</i> <ul style="list-style-type: none"> - Familiensprache ; Geschwister; Bildungshintergrund der Familie - Selbstreflexion, Zusammenfassung der Beobachtungen, Modifizierung von Hypothesen, pädagogische Handlungsmöglichkeiten

Abb. 9: Beobachtungsleitfaden

Dokumentation: Leitfaden, Feldnotizen und Audio-Aufnahme

Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle werden während der Beobachtung angefertigt und beziehen sich auf die zuvor erarbeiteten Beobachtungsdimensionen des Leitfadens. Die in der Literatur häufig anzutreffende Forderung einer nachträglichen Protokollierung des Beobachteten als Standard der ethnographischen Forschung zur Vermeidung von Störungen der Beobachtung im Forschungsfeld (vgl. Lüders 2005, 396) muss im Zusammenhang mit den Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen relativiert werden, da sowohl Kinder als auch Erzieherinnen grundsätzlich mit Formen der Beobachtung und Dokumentation vertraut sind und natürliche Interaktionen in der Regel nicht dadurch beeinflusst werden.

Der Beobachtungsleitfaden versteht sich im Unterschied zum Beobachtungsschema nicht als ein den Beobachtungsverlauf strukturierendes oder Indikatoren zur Klassifikation enthaltendes Instrument (vgl. Lamnek 2005, 570), sondern dient zur Fokussierung und Sensibilisierung des Forschers auf die Forschungsfrage (vgl. Schöne 2003). Er lässt

jedoch auch Spielraum für Phänomene, die sich erst im Kontakt mit dem Untersuchungsfeld entwickeln. In der deskriptiven Phase des Beobachtungsprozesses bietet es sich daher zunächst an, auf stark strukturierte Beobachtungsbögen zu verzichten, um sensibel für solche Gesichtspunkte zu bleiben, die in den theoretischen Vorüberlegungen nicht berücksichtigt werden konnten. Ausgehend von den Erfahrungen der deskriptiven Beobachtung ist der Einsatz eines strukturierten Bogens in der fokussierten und selektiven Beobachtungsphase sinnvoll, um die spezifisch herausgearbeiteten Aspekte möglichst vollständig erfassen zu können (vgl. Flick 2006a, 208).

Die Schwierigkeiten dieser Vorgehensweise kommen in diesem Zusammenhang insbesondere in der Dokumentation des Beobachteten zum Ausdruck: Es wird deutlich, dass in der konkreten Beobachtungssituation nicht alle Aspekte der sprachlichen Interaktion erfasst werden können. Das Aufzeichnen vor Ort begrenzt zwar Verzerrungen und Gedächtnisverluste, lenkt jedoch die Aufmerksamkeit des Beobachters weg von der Beobachtungssituation hin zu den Feldnotizen (vgl. Friebertshäuser 2003, 524). Um eine möglichst exakte Darstellung sprachlicher Interaktionen erreichen zu können, werden daher Tonaufzeichnungen und Feldnotizen parallel eingesetzt. Diese Methode erlaubt eine spezifische Analyse der sprachlichen Kompetenzen der Kinder, berücksichtigt non-verbale Elemente der Kommunikation und beschreibt gleichzeitig den Kontext der sprachlichen Äußerung. Raumaufzeichnungen und Situationsbeschreibungen liefern darüber hinaus wertvolle Ergänzungen für die Dokumentation und Analyse der Beobachtungen.

Im Folgenden wird die linguistische Gesprächsanalyse als Verfahren vorgestellt, welches sich für die Analyse natürlicher Gespräche eignet und linguistische Kompetenzen mit sozial-kommunikativen Fähigkeiten in Beziehung setzt. Sie ist damit einerseits anschlussfähig an den erst- und zweitspracherwerbstheoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit, andererseits lässt sie sich in die Methode der teilnehmenden Beobachtung kohärent integrieren.

6.2.5 Linguistische Gesprächsanalyse

Die Entwicklung der Linguistik der 70er Jahre wird vielfach mit dem Begriff der pragmatischen Wende gekennzeichnet. Die Sprachwissenschaft erweiterte ihr Forschungsinteresse an der Mikrostruktur der Sprache auf Laut-, Wort- und Satzebene um die Ebene des Sprachhandelns von Subjekten in unterschiedlichen Kontexten. Diese veränderte Sichtweise bedingt, dass sich der Fokus der Sprachbetrachtung zunehmend auf die Beschreibung von Strukturen verschiebt, die Grundlage und Instrument sprachlichen Handelns darstellen (vgl. Henne & Rehbock 1995, 16). Diese Entwicklung hat insgesamt eine deutliche Veränderung in Bezug auf Bestimmung des Gegenstandsbereichs Sprache gebracht. „Es wurde unabweisbar deutlich, dass die schriftfixierte Isolierung [...] den Tatsächlichkeiten des Vorkommens von Sprache nicht entspricht. Wir haben gelernt: Sprache ist in Interaktion präsent. Sie bestimmt diese Interaktion, und die Interaktion bestimmt sie“ (Ehlich 2005, 16). Als wichtigste Eigenschaft der Kommunikation wird innerhalb dieser pragmatisch orientierten Gesprächsanalyse der Handlungscharakter von Sprache hervorgehoben, in dem sich der soziale Charakter von Sprache und Kommunikation manifestiert. Im Zusammenhang gesprächsanalytischer Forschungsvorhaben wird

das Konzept der sprachlichen Handlung dabei mit Eigenschaften versehen, die in unterschiedlicher Gewichtung eine zentrale Rolle spielen (vgl. Sager 2004, 1): Eine sprachliche Handlung ist demnach die konventionelle (regelhafte) Realisierung individueller Intentionen im Rahmen zweckrationaler Gebrauchszusammenhänge.

Um soziale Interaktion sprachsystematisch zu erklären und zu beschreiben, hat sich die linguistische Gesprächsanalyse zu einer eigenständigen Teildisziplin der Linguistik herausgebildet (Brinker & Sager 2006, 7). Als Gegenstück zur Textanalyse trägt sie dem entscheidenden Unterschied zwischen monologischer und dialogischer Kommunikation Rechnung, nicht nur die Struktur und Funktion sprachlicher Einheiten zu analysieren, sondern auch den Prozess der Konstituierung, dessen Resultat dann die sprachlich-soziale Interaktion darstellt. Gemäß des multidimensionalen Ansatzes der vorliegenden Arbeit zur Analyse der Sprachentwicklungsstände von Kindern im Elementarbereich schließt die Linguistische Gesprächsanalyse somit nicht nur die methodologische Lücke zwischen sprachsystematischen und sprachfunktionalen Aspekten, sondern bietet auch die Grundlage eines übergeordneten sprachdiagnostischen Konzepts.

Linguistische Gesprächsanalyse im theoretischen Zusammenhang

Die Vielfalt an Begriffsbestimmungen für die Analyse von Gesprächen unter linguistisch-kommunikativen Gesichtspunkten im deutschsprachigen Raum (Diskursanalyse, Konversationsanalyse, Gesprächsanalyse) stellt im Wesentlichen die Rezeption der amerikanischen ‚conversational analysis‘ (vgl. Sacks, Schlegloff & Jefferson in: Brinker & Sager 2006, 16) dar. Eines der integrierenden Prinzipien dieser amerikanischen Forschungsrichtung bezieht sich auf den als ‚turn taking‘ bezeichneten Sprecherwechsel und dessen Systematik als offensichtlichsten Aspekt des Gesprächs (vgl. Henne & Rehbock 1995, 8).

Als Zweig der Ethnomethodologie, einer phänomenologisch orientierten soziologischen Forschungsrichtung, die sich auf die Aufdeckung von Selbstverständlichkeitsstrukturen im Alltag konzentriert, beschäftigt sich die amerikanische ‚conversational analysis‘ vor allem mit den alltäglich ablaufenden Interaktionsprozessen. Insbesondere Alltagsgespräche werden auf die meist routinemäßig ablaufenden Regeln und Verfahren analysiert, die zwischen Kommunikationspartnern wirksam werden. Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen neben den sprachlichen Einheiten und Strukturen dabei vor allem die Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Interpretation und des Interaktionskontextes (vgl. Brinker & Sager 2006, 16). Die Bedeutung der primär sozialwissenschaftlichen Theorie der ‚conversational analysis‘ für die linguistische Gesprächsanalyse liegt vor allem darin, dass sie grundlegende Einsichten in die Gesprächsorganisation und die Bedeutungskonstitution vermittelt. Die aus der angelsächsischen Sprachphilosophie stammende Sprechakttheorie (vgl. Austin 1962, Searle 1969 in: Buchholz 1999, 8) beschäftigt sich im Unterschied zur amerikanischen Konversationsanalyse ursprünglich nicht mit dem Dialog, sondern mit dem Handlungsaspekt von Sprache, der primär die Perspektive des Sprechers fokussiert. Der illokutive Akt, der den Handlungscharakter einer sprachlichen Äußerung festlegt, bezeichnet die Art des kommunikativen Kontakts, die der Sprecher gegenüber dem Hörer zum Ausdruck bringen will. Die klassische Sprechaktforschung fokussiert demnach vor allem Fragen der Struktur und Klassifikation von isolierten Sprechakten (vgl. Brinker & Sager 2006, 17). Die Bedeutung der Sprechakttheorie

für die linguistische Gesprächsanalyse liegt in der theoretischen und methodischen Fundierung einer präzisen Beschreibung des Handlungscharakters und der Handlungsstruktur von Gesprächen auf den verschiedenen Segmentierungsstufen.

Das Konzept der Sprechakttheorie wurde in der Rezeption von Ehlich und Rehbein (1972 in Sager 2004, 3) um gesprächsrelevante Aspekte der Interaktion unter Berücksichtigung der sequenziellen Natur von Sprechakten erweitert: Der Handlungsbegriff konstituiert sich in diesem Verständnis einer funktional-pragmatischen Diskursanalyse durch Aktionen und Interaktionen zur Realisierung sozialer Zwecke und geht davon aus, dass sprachliche Kommunikation immer in ihrem Bezug zu spezifischen gesellschaftlichen Zwecken zu setzen ist. Bei der Rekonstruktion und Analyse sprachlichen Handelns müssen somit sowohl soziokulturelle Normen als auch die soziale Gebundenheit sprachlicher Äußerungen als Bezugsrahmen berücksichtigt werden. Dies entspricht „einem generellen sozialwissenschaftlichen Erklärungsparadigma, wonach menschliches Verhalten grundsätzlich und ausschließlich sozial bedingt und erklärbar sei“ (ebd., 4).

Mit dem Perspektivenwechsel in der Linguistik wird die Interaktion mittlerweile nicht mehr als „verzerrendes Medium einer reinen und richtigen Sprache gesehen, sondern als das Milieu, von dessen Anforderungen und Konstitutionsmechanismen her Sprache überhaupt erst verständlich wird und zu erklären ist“ (Deppermann, Fiehler & Spranz-Fogasy 2006, 5). Ziel dieser neuen Perspektive ist eine Theorie der sprachlich-grammatischen Struktur, die die sprachliche Form als Mittel der sozialen Interaktion versteht, wobei diese Struktur ihrerseits durch die Aufgaben und die prozessual-intersubjektive Konstitution der Interaktion geprägt ist.

Während sich die theoretischen Ansätze der Sprechakttheorie und der Konversationsanalyse grundlegend in ihren Konzeptionen gegenüber stehen, betrachtet die linguistische Gesprächsanalyse die strukturell-statische und prozedural-dynamische Perspektive der jeweiligen Position komplementär: „Eine adäquate linguistische Gesprächsanalyse erfordert die Berücksichtigung beider Ansätze“ (Brinker & Sager 2006, 18).

Die linguistische Gesprächsanalyse zeichnet sich als geeignete Methode zur Beschreibung von Spracherwerbsphänomenen aus, da sie im Vergleich zu den konkurrierenden Bezeichnungen Dialog- und Konversationsanalyse einen weniger normativen bzw. restriktiven Gesprächsbegriff beinhaltet. So wird in der linguistischen Definition des Gesprächs das handlungsbegleitende Sprechen nicht ausgeschlossen und nur Interaktionen als Gespräche bezeichnet, wenn diese ein bestimmtes Thema sprachlich konstituieren, sondern jede sprechsprachliche, dialogische und thematisch-orientierte Interaktion eingeschlossen. Ein Gespräch ist demzufolge „eine begrenzte Abfolge von sprachlichen Äußerungen, die dialogisch ausgerichtet ist und eine thematische Orientierung aufweist“ (Brinker & Sager 2006, 11). Berücksichtigt werden im Gegensatz zur Sprechakttheorie auch parasprachliche Elemente (Artikulation, Sprechrhythmus, Lautstärke, Intonation, Lachen etc.) und nicht sprachliche Elemente (Gestik, Mimik, Körperhaltung etc.).

Im Rahmen einer entwicklungsbezogenen Perspektive auf Sprache und sprachliche Interaktion besteht in diesem Verständnis die Aufgabe der linguistischen Gesprächsanalyse in der Erforschung der Bedingungen und Regeln, die das dialogisch ausgerichtete sprachliche Handeln bestimmen. Bezogen auf die konkrete Umsetzung einer umfassenden Beschreibung und Rekonstruktion von gesprächskonstitutiven Elementen bedeutet

dies die Berücksichtigung beider Perspektiven, die sich gegenseitig bedingen und ergänzen:

- Strukturbezogen-statische Perspektive: Die gesprächskonstitutiven Einheiten (Schritt, Sequenz, Phase) werden ermittelt und als Elemente der Gesprächsstruktur auf sprachtheoretischen Ebenen der Äußerungsebene, Bedeutung-, Handlungs- und Beziehungsebene beschrieben.
- Prozedural-dynamische Perspektive: Rekonstruktion der interaktiven Verfahren und der ihnen zugrunde liegenden kommunikativen Prinzipien bei der Herausbildung der Strukturen, die von den Gesprächspartnern meist routinemäßig angewendet werden und das Gespräch konstituieren.

Diese notwendige doppelte Aufgabenstellung liegt letztlich in der Natur des sozialen Handelns begründet, wie sie Alfred Schütz (vgl. 1971 in Reck 1996, 19) durch seine vielfältige Bezugnahme auf die Philosophie Husserls als Grundannahme für die Sozialwissenschaften vorgelegt hat. Für die Rekonstruktion von Bedeutungen im Forschungsprozess bedeutet dies für den verstehenden Sozialwissenschaftler, sich an den Sinnkonstruktionen, die sich im Forschungsfeld durch die gegenseitige Zuschreibung von Intentionen konstituieren, orientieren zu müssen, da „auch sie selbst nur ihre Objekte verstehen, weil und soweit sie mit ihnen in einer sozialen Welt leben und daher über gemeinsame, gesellschaftliche ‚Wissensvorräte‘ verfügen“ (Reck 1996, 19). Eine scharfe terminologische Trennung muss dem Verständnis von Schütz folgend im Hinblick auf die Beschreibung des sozialen Handelns vorgenommen werden: Er unterscheidet zwischen dem Handeln in seinem Vollziehen als Erzeugen von Handlungen (*actio*) und der bereits konstituierten Handlung als durch Handeln Erzeugten (*actum*) (vgl. Schütz 1974 in Brinker & Sager 2006, 20). Übertragen auf das Gespräch als soziales Handeln bedeutet dies für eine umfassende Analyse von sprachlicher Interaktion die Berücksichtigung der sich gegenseitig bedingenden Elemente des Handlungsergebnisses und des Handlungsvollzugs.

„Verstehen“ innerhalb der linguistischen Gesprächsanalyse

Auf der Grundlage des von Schütz (1971, 50) erarbeiteten ‚interpretativen Paradigmas‘ werden Prozesse der Interpretation von den Postulaten der ‚subjektiven Interpretation‘, der ‚Adäquanz‘ und der ‚logischen Konsistenz‘ geleitet. In der Darstellung und Analyse der sozialen Wirklichkeit bemüht sich der Forscher, das Postulat der subjektiven Interpretation auf der Grundlage des Verständnisses zu erfüllen, dass „jede Art menschlichen Handelns oder dessen Ergebnis auf den subjektiven Sinn zurück zu führen ist, den dieses Handeln für den Handelnden gehabt hat“ (ebd.). Das Postulat der Adäquanz stützt sich auf die Konsistenz der Konstruktionen des Forschers mit den Konstruktionen, die von der sozialen Wirklichkeit im Alltagsdenken gebildet werden. Die Systematisierung der Alltagskonstruktionen durch den Forscher folgt dem Postulat der logischen Konsistenz, indem sie diese nur beschreibt „ohne den Sinnkonstruktionen des Alltags Gewalt anzutun“ (Reck 1996, 20). Reck sieht im Postulat der subjektiven Interpretation die Gefahr, dieses derart misszuverstehen, dass jegliches Verhalten tatsächlich verstehbar ist. Bevor sich menschliche Verhaltensweisen überhaupt als Handlungen mit subjektiv intendiertem Sinn erwiesen haben, gilt dies bereits als gegeben. Dieses Missverständnis führe in der Sozialforschung zu sensiblen Kontextbeschreibungen und „gewagte(n), wenn auch

oft enorm elaborierte(n) Deutungen von Intentionen und Motiven der direkt oder indirekt untersuchten Menschen“ (ebd.). Eine Alternative zu komplexen Kontextbeschreibungen sieht Reck in der Detailanalyse typischer Interaktions- und Kommunikationsprozesse, die sich auf Kenntnisse von Kontexttypen stützt und sich auf dem Hintergrund typisierender Verständigungen über das Ganze auf die Analyse spezifischer Details konzentriert. Ein solches Verständnis einer Interaktionsanalyse geht von ganzheitlich wahrgenommenen und erlebten Prozessen aus und fokussiert primär die besonders als problematisch oder gelungen wahrgenommenen Spezifika, die reflektiert, korrigiert oder ergänzt werden können.

Die Kommunikations- und Interaktionsanalyse, die sich auf Details ausrichtet, kommt jedoch nicht ohne das Typisieren als ein universales, komplexitätsreduzierendes Mittel unseres Verstandes aus. Um dies auf dem Hintergrund des Verständnisses von Schütz legitimieren zu können, müssen die Typologien dabei so angelegt werden, dass deren Anwendung sich auf eine möglichst detaillierte Beobachtung stützt (vgl. Reck 1996, 22).

Linguistische Gesprächsanalyse und teilnehmende Beobachtung

Die linguistische Gesprächsanalyse versteht sich auf dem dargestellten theoretischen Hintergrund als Verfahren, das über Wörter und Sätze als Analysekatoren der Linguistik hinaus Diskurse in der alltäglichen, natürlichen Kommunikationssituation darstellen will. Die teilnehmende Beobachtung bietet sich als methodischer Analyserahmen an, da zunächst auch hier das Ziel besteht, Interaktion in authentischem Kontext erfassen zu können. Um unter dieser Voraussetzung sprachliche und außersprachliche Elemente von Kommunikation erheben und auf dem Hintergrund der Kontextfaktoren interpretieren zu können, bietet die teilnehmende Beobachtung den kohärenten methodischen Zugang, während die linguistische Gesprächsanalyse Kategorien zur Verfügung stellt, um die authentischen Interaktionen hinsichtlich ihrer Funktion erklären zu können. Der Vorgang der Typisierung versteht sich als Integration und Kombination von Beobachtungs- und Deutungsprozessen: Während sich Beobachtungsprozesse auf selektive Wahrnehmungssteuerung, empirische Identifizierung und Fokussierung auf die selektierten Phänomene ausrichten, liegt in Deutungsprozessen der Schwerpunkt auf der Verknüpfung von Phänomenen mit nicht beobachteten Zuschreibungen und Vorerfahrungen (vgl. Reck 1996, 23). Die linguistische Gesprächsanalyse kann in diesen Prozessen als Möglichkeit herangezogen werden, Beobachtung und Deutung zu trennen, automatische Deutungsprozesse zu verhindern, aber auch ein reflektiertes Deuten zu initiieren, das durch Fixierung auf bestimmte Beobachtungsfoki blockiert ist.

Spezifische Techniken der linguistischen Gesprächsanalyse, wie das ‚eliciting‘ (Brinker & Sager 2006, 13), können innerhalb der teilnehmenden Beobachtung angewendet werden, da die Teilnahme des Forschers an der Interaktion im Feld für das Elizitieren von Spontansprachdaten von großer Bedeutung ist. Darüber hinaus kann das Offenheitsprinzip der Ethnographischen Forschung verfolgt werden, dass Fragestellungen und Analysekategorien im Forschungsprozess auf dem Hintergrund der konkreten Erfahrungen mit dem Feld angepasst, verändert oder verworfen werden können.

Für die Gesprächsforschung innerhalb der teilnehmenden Beobachtung stellt sich somit zunächst die Frage des Feldzugangs, der Beziehungsgestaltung und der Wahl der Erhe-

bungsinstrumente und -strategien. In diesem Zusammenhang bedingen und ergänzen sich teilnehmende Beobachtung und linguistische Gesprächsanalyse.

Durch die teilnehmende Beobachtung verschafft sich der Forscher einen Überblick über Kommunikationsanlässe, -ereignisse und -probleme im Feld, sie ermöglicht ihm, die Relevanz und Repräsentativität einzelner Ereignisse abzuschätzen sowie die Auswahl und Elizitierung von relevanten Daten (z.B. Schlüsselsituationen, in denen die sprachlichen Interaktionen im Feld statt finden) vorzunehmen (vgl. Brinker & Sager 2006, 13). Bei der teilnehmenden Beobachtung werden die Beobachtungen in Form von Feldnotizen und Feldtagebüchern dokumentiert, die während oder nach der Beobachtung angefertigt werden und sich nach einem für die jeweilige Untersuchung zu entwickelnden bzw. anzupassenden Beobachtungsleitfaden richten können. Mit den technischen Möglichkeiten von audiovisuellen Aufzeichnungsgeräten verdichtet sich die Annäherung an die nahezu unverfälschte Darstellung natürlicher Gespräche, da das Datenmaterial frei von Deutungsprozessen gewonnen werden kann und die Natürlichkeit des Forschungsgegenstandes gewahrt bleibt.

In der Eingrenzung und Auswahl von Beobachtungssituationen zeigen sich bei der Durchführung von Beobachtungen üblicherweise Probleme (Flick 2006a, 209). Wenn es im Beobachtungsprozess beispielsweise nicht möglich ist, den gesamten Tagesablauf in einer Institution zu erfassen, müssen die Situationen gefunden werden, in denen die relevanten Akteure und Aktivitäten in Erscheinung treten. Um die Variationsbreite des Beobachtbaren zu vergrößern, müssen jedoch aus dem vielfältigen Spektrum des Tagesablaufs möglichst unterschiedliche Aspekte berücksichtigt werden. Über ‚Schlüsselpersonen‘ (Flick 2006a, 210) kann sowohl der Zugang zum Feld als auch die Analyse der spezifischen Schlüsselsituationen erleichtert werden.

Das bereits zuvor problematisierte Spannungsfeld der Involviertheit des Pädagogen beziehungsweise der Distanz des Sozialforschers zum Feld bietet innerhalb der teilnehmenden Beobachtung Ansätze der Auflösung. Die Interaktion mit dem Feld wird innerhalb einer Forschungspraxis, deren Ziel nicht die Beobachtung unbeeinflusster Interaktion sein muss, vielmehr als Möglichkeit der Evozierung von kommunikativen Schlüsselsituationen verstanden. In Anlehnung an Deppermann, Fiehler und Spranz-Fogasy (2006, 6) lassen sich in diesem Zusammenhang Fragestellungen zum Form- und Funktionszusammenhang von Sprache ableiten, die mit der Analyse authentischer Daten innerhalb der linguistischen Gesprächsanalyse überprüft werden können: Welche syntaktischen Konstruktionen sind für die gesprochene Kindersprache spezifisch? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen sprachspezifischen Phänomenen und dem Interaktionsprozess? Wie sind grammatische Strukturen aus den Bedingungen von Interaktion zu erklären und wie prägen sie umgekehrt Möglichkeiten und Erfordernisse des interaktiven Austauschs?

Analysekategorien

Wie zuvor dargestellt, sind Gespräche innerhalb der linguistischen Gesprächsanalyse als komplexe interaktive Einheiten zu verstehen, die unter strukturellen und prozeduralen Gesichtspunkten analysiert werden können.

Während das Gespräch eine begrenzte Folge von dialogisch ausgerichteten sprachlichen Äußerungen darstellt, wird die Äußerung als beliebiger Abschnitt der Rede einer einzi-

gen Person definiert, vor und nach welchem die Person schweigt. Die Charakterisierung des Gesprächs als Äußerungsfolge deutet bereits darauf hin, dass mehrere Sprecher beteiligt sind. Explizit wird dieses gesprächskonstitutive Merkmal durch den Begriff der dialogischen Kommunikationsrichtung ausgedrückt. Ein Gespräch liegt also nur dann vor, wenn zumindest zwei Personen sprachlich miteinander kommunizieren und wenigstens einmal einen Sprecherwechsel vollziehen, wobei 'reine' Hörsignale (wie *hm*, *ja*, *nicht* usw.) nicht als Sprecherwechsel zu werten sind.

Nicht jede beliebige Folge von Äußerungen verschiedener Sprecher wird als Gespräch eingestuft. Mit dem Kriterium der thematischen Orientierung wird deshalb eine minimale Kohärenzanforderung formuliert, die allgemein besagt, dass zwischen den Äußerungen ein thematischer Zusammenhang bestehen muss, wenn die Äußerungsfolge als Gespräch gelten soll. Der Begriff der thematischen Orientierung bezieht sich aber nicht nur auf Gespräche, die sich durch die explizite Konzentration auf ein sprachlich konstituiertes Thema oder durch die Ausrichtung auf ein gemeinsames außersprachliches Bezugsobjekt auszeichnen, sondern er umfasst auch sprachliche Interaktionen, in denen der thematische Zusammenhang nur implizit, das heißt im Wissen der Beteiligten, vorhanden ist (vgl. Brinker & Sager 2006, 11).

Die linguistische Gesprächsanalyse versucht zum einen, die gesprächskonstitutiven Einheiten (Schritt, Sequenz, Phase) zu ermitteln und als Element der Gesprächsstruktur auf verschiedenen sprachtheoretischen Ebenen (etwa Äußerungsebene, Bedeutungsebene, Handlungs- und Beziehungsebene) zu beschreiben. Unter dieser strukturbezogenen Perspektive erscheint das Gespräch primär als Resultat eines interaktiven Prozesses, das eine bestimmte Struktur aufweist. Zum anderen geht es um die Rekonstruktion der interaktiven Verfahren und der ihnen zugrunde liegenden kommunikativen Prinzipien bei der Herausbildung dieser Struktur im Gesprächsverlauf. Es handelt sich dabei um Prozeduren, die Gesprächspartner zumeist routinemäßig anwenden, um ein Gespräch zu konstituieren. In dieser prozeduralen Sicht tritt besonders der dynamische Charakter von Gesprächen ins Blickfeld (vgl. ebd., 18).

Da sich weder mit linguistischen Ebenenmodellen, noch mit der Sprechakttheorie die Komplexität sprachlicher Handlungen erfassen lässt, wird der für die Konversationsanalyse grundlegende Begriff des Sprechakts um Analyseebenen erweitert, die pragmatisch-kommunikative, semantische und grammatische Beschreibungsebenen umfassen (vgl. Brinker & Sager 2006, 61):

Die pragmatisch-kommunikative Ebene beschreibt den Handlungscharakter der gesprächskonstitutiven Einheiten (Schritt, Sequenz, Phase) und beinhaltet den Handlungsplan mit seinen verschiedenen Teilzielen, der dem Gespräch zugrunde liegt.

Die semantisch-lexikalische Ebene analysiert den Aufbau des Gesprächsinhalts aus den in den thematischen Abschnitten ausgedrückten Teilinhalten.

Die grammatische Ebene beschreibt vor allem die syntaktischen Interdependenzen der Gesprächsbeiträge.

Die Analyse von Gesprächen lässt sich in Anlehnung an Henne & Rehbock (1995, 20) auf der Basis der Beschreibung von Kategorien der Makro-, Meso- und Mikroebene systematisieren, die im Folgenden dargestellt und als Grundlage für die Erarbeitung von Sprach- und Interaktionsprofilen für die Auswertung genutzt werden sollen. Die Vorgehensweise der Analyse findet sich in folgendem Überblick wieder:

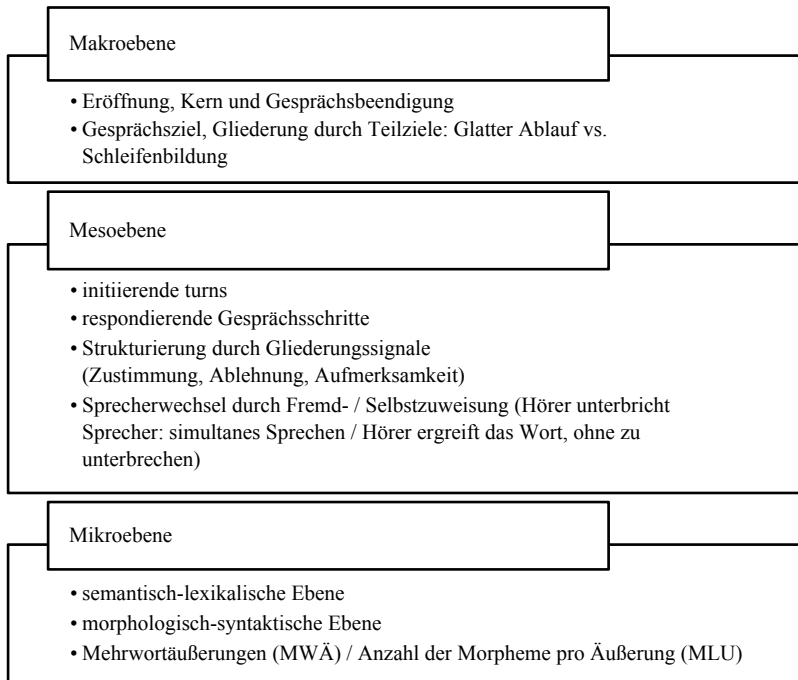


Abb. 10: Vorgehensweise bei der Gesprächsanalyse

Analysekategorien der Makroebene

Gespräche lassen sich grundsätzlich in drei Gesprächsphasengliedern, die Eröffnungs-, Kern- und eine Beendigungsphase. Die Eröffnungsphase dient dazu, die Vorstellungen hinsichtlich der Gesprächssituation zu koordinieren und wechselseitige Gesprächsbereitschaft herzustellen. In der Kernphase werden einzelne Kommunikationsgegenstände (die Gesprächsthemen) abgehandelt. Sie zeichnet sich durch eine thematische Gliederung (Teilthemen) aus. Weiterhin unterliegt die Kernphase einem bestimmten Handlungsplan, der am Gesprächsziel orientiert ist. Dieses Gesprächsziel wird in einzelnen Etappen, durch das Verfolgen einzelner Teilziele (Teilphasen), erreicht. Werden diese Teilziele kontinuierlich realisiert, handelt es sich um einen glatten Ablauf, wird ein früheres Teilziel später wieder aufgenommen, spricht man von Schleifenbildung. Die Funktion der Beendigungsphase besteht nach der vorausgehenden Themenbeendigung in der gemeinsamen Auflösung der Gesprächsbereitschaft (vgl. Henne & Rehbock 1995, 21f.).

Analysekategorien der Mesoebene

Der Gesprächsschritt („turn“) gilt als die Grundeinheit des Dialogs. Gesprächsschritte können einfach (einfacher Satz) oder komplex (mehrere Sätze oder satzwertige Einheiten) strukturiert sein und werden durch Sprecherwechsel voneinander abgegrenzt. Man unterscheidet zwischen initiiierenden und respondierenden Gesprächsschritten. Mit einem initiiierenden Gesprächsschritt fordert der Sprecher den Hörer zu einer bestimmten Reaktion auf, während mit einem respondierenden Gesprächsschritt der Hörer die mit dem initiiierenden Schritt etablierten Obligationen (Akzeptierung, Zurückweisung, Selektion) erfüllt.

Der Sprecher kann den Gesprächsschritt durch Gliederungssignale strukturieren und durch an den Hörer gerichtete Sprechersignale den Kontakt weiter aufrechterhalten und festigen, dabei werden Gesprächsschritte von Hörersignalen begleitet. Mit ihnen signalisiert der Hörer dem Sprecher Aufmerksamkeit, eventuell auch Zustimmung oder Ablehnung. Die Gesprächspartner ordnen jeden Gesprächsschritt in den inhaltlichen und kommunikativen Rahmen ein, der durch die vorausgehenden Gesprächsbeiträge geschaffen wurde. Die einzelnen Gesprächsschritte sind daher vielfältig aufeinander bezogen und können zu Gesprächssequenzen zusammengefasst werden.

Grundlegend für das Gespräch ist das Merkmal des Sprecherwechsels zwischen den einzelnen Gesprächsschritten. Sprecherwechsel können zustande kommen, indem der Kommunikationspartner aufgefordert wird, das Wort zu ergreifen (Fremdzuweisung), oder indem der Kommunikationspartner ohne Aufforderung das Wort ergreift (Selbstzuweisung). Zwei Formen der Selbstzuweisung sind zu unterscheiden:

- Der Hörer unterbricht den Sprecher, und es kommt zum gleichzeitigen Sprechen beider Kommunikationspartner in einer Simultansequenz, ehe sich der Hörer als neuer Sprecher durchsetzen kann (Sprecherwechsel nach Unterbrechung).
- Der Hörer ergreift das Wort, ohne den Sprecher zu unterbrechen. Es kommt nicht zur Simultansequenz, sondern es wird ein übergangsloser Wechsel vollzogen. Ein solcher Wechsel tritt in der Regel auch bei der Fremdzuweisung auf. Weiterhin ist ein Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung nach einer längeren Pause möglich (vgl. Henne & Rehbock 1995, 22f.).

Analysekategorien der Mikroebene

Kategorien der Mikroebene umfassen die sprechaktinternen Elemente. Hier werden syntaktische, lexikalische, phonologische und prosodische Strukturen analysiert. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, Pausen und Verzögerungen darzustellen. Analysekategorien der Mikroebene spiegeln vor allem die linguistischen Kompetenzen der Kinder in der Alltagssprache wider, die in Beziehung mit den Daten aus der Sprachstandserhebung gesetzt werden können. Zusammen mit der Analyse von Spontansprachdaten ergibt sich hier also ein sehr detailliertes Bild über die sprachliche Kompetenz der Kinder. Da die Linguistische Diskursanalyse keine Aussagen über den Sprachentwicklungsstand von Kindern macht, ist es nötig, die Ergebnisse der Diskursanalyse in Beziehung mit den hier dargestellten spracherbwerbtheoretischen Modellen zu setzen. Vorgeschlagen wird daher

eine spracherwerbsspezifische Ausprägung der Diskursanalyse, wie sie im Folgenden entwickelt wird.

6.2.6 Spracherwerbsspezifische Gesprächsanalyse

Für die Analyse der Gespräche von Kindern müssen die Analysekategorien der Linguistischen Gesprächsanalyse durch die Erkenntnisse der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung ergänzt werden. Im Kontext der Arbeit wird daher die Linguistische Gesprächsanalyse nach Brinker und Sager (2006) um spracherwerbsspezifische Analysekategorien erweitert, indem die Ergebnisse des theoretischen Rahmens der vorliegenden Arbeit in die Analyseebenen integriert werden.

Auf dieser Grundlage erscheint es zunächst notwendig, die Mikroebene der Gesprächsanalyse hinsichtlich der erst- und zweitspracherwerbstheoretischen Besonderheiten des semantisch-lexikalischen und der morphologisch-syntaktischen Sprachsystems zu spezifizieren. So geht es auf der Ebene der Wortbedeutung zunächst um die Identifikation der Wortformen, die die Kinder schon benutzen. Da der soziale Kontext einen großen Stellenwert in der Zuweisung von Wort und Bedeutung trägt, bietet die Identifikation der Strategien ein großes Potenzial für die pädagogische Förderung von Sprachkompetenzen in der natürlichen Umgebung des Kindes.

Die morphologisch-syntaktische Sprachebene wird auf dem Hintergrund der Darstellung von Phasen- bzw. Schichtenmodellen analysiert (siehe Kapitel 3.2.6), die den Spracherwerbsverlauf mit einiger Genauigkeit vorhersagen können. Ausgehend vom Modell der Restrukturierung nach Tracy (1993) wird die Verknüpfung mit der semantisch-lexikalischen Sprachebene berücksichtigt. So ist zu Beginn der grammatischen Entwicklung von einem ‚item-specific-learning‘ auszugehen, also der Speicherung von Wörtern und Phrasen als Ganzes, ohne morphologisch-syntaktische Analyse der Items. Dadurch kommt es zunächst manchmal zu richtigen und manchmal zu fehlerhaften Markierungen, eine Feinanalyse sprachlicher Strukturen und der Transfer auf komplexe Phänomene findet dann im weiteren Verlauf der Sprachentwicklung statt. Eine wichtige Bedeutung erhält in diesem Zusammenhang der sprachliche Input, der sich zum Beispiel durch das Vorführen der grammatischen Regeln durch die erwachsenen Bezugspersonen zeigt. Unter qualitativen Gesichtspunkten lässt sich somit sowohl die Feinstruktur der kindlichen als auch der erwachsensprachlichen Äußerungen analysieren, durch quantitative Bestimmung der mittleren Äußerungslänge (MLU) werden die Daten ergänzt.

Bezogen auf die Meso- und Makroebene der linguistischen Gesprächsanalyse wird in der spracherwerbsspezifischen Ergänzung der Methode mit Hilfe der pragmatisch-kommunikativen Betrachtung der Gespräche herausgearbeitet, mit welchen Strategien das Kind die Regeln und Formen der Kommunikation erlernt.

Bei der Initiierung und Aufrechterhaltung von Gesprächen spielt sowohl der Status des Kindes in der Peergroup, als auch das sozial-adäquate Verhalten gegenüber seinen Spielpartnern eine Rolle. Die Fähigkeit zum Symbol- und Rollenspiel stellt dabei eine Einstiegshilfe für skriptbasierte Interaktion dar, die sich durch Kohärenz, eine lange Gesprächsdauer und vertikale, dialogische Gesprächsstruktur kennzeichnet. Eine strukturelle Analyse der Gespräche kann darüber hinaus Unterschiede in der sprachlichen Qua-

lität darlegen: Der Verlauf der Entwicklung von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen lässt sich in diesem Zusammenhang folgendermaßen nachvollziehen:

- Dialogische Struktur: zunächst überwiegend Frage / Antwort
- Verschiebung der Bedeutung von Erwachsenen zu Gleichaltrigen als Interaktionspartner: mit höherer sprachlicher Kompetenz geht die Fähigkeit einher, Dialoge mit Gleichaltrigen zu initiieren und aufrechtzuerhalten
- Von der objekt- zur skriptbasierten Kommunikation („matched vs. mismatched script condition“); von der Kontextabhängigkeit zu abstrakten Gesprächsthemen

Bezogen auf Interaktion mit der pädagogischen Bezugsperson, ist zu analysieren, inwiefern bedeutungsvolle Kontexte bereit gestellt werden und welche sprachliche Qualität und Quantität der sprachliche Input für das Kind bietet. Aus der Spracherwerbstheorie lassen sich in diesem Zusammenhang folgende Aspekte herausstellen, die positiv mit der Sprachentwicklung der Kinder korrelieren. Dabei erzielen die impliziten korrektiven Äußerungen des Erwachsenen eine signifikant höhere Wirkung hinsichtlich grammatisch korrekter Erwidern der Kinder als die reine Präsentation sprachlicher Strukturen im Input oder das Ignorieren der Fehler:

- Kindgerichtete Sprache („child-directed-speech“), die sich durch spezifische implizite oder explizite sprachlehrende Techniken auszeichnet: bei fehlerfreier Äußerung des Kindes: Wiederholung und Erweiterung der Struktur; bei fehlerhafter Äußerung des Kindes: Korrektur und Expansion („negative evidence“: direkte Korrektur vs. „negative feedback“: Nachfrage ohne Korrektur)
- das Richten der Aufmerksamkeit auf den thematischen Fokus des Kindes, multiple Äußerungen zum gleichen Thema, sowie Fragen und kontingente Erwidern auf die kindlichen Äußerungen
- Diskursive Unterstützung der Kommunikation: Widerspruchsprovokation, horizontale und vertikale Monologstruktur / Dialogstruktur
- „redirects“

6.2.7 Transkriptionsverfahren: HIAT in EXMARaLDA

Bei der Transkription von Gesprächsdaten werden diese reduziert und modifiziert, daher bestimmt die Entscheidung für ein bestimmtes Transkriptionsverfahren, welche Aspekte der Kommunikation für die Analyse zur Verfügung stehen (vgl. Brinker & Sager 2006, 40).

Natürliche Gespräche sind häufig dadurch gekennzeichnet, dass Sprecher den anderen ins Wort fallen, ein Hörer dem Sprecher zustimmende Rückmeldung gibt oder Äußerungen durch Gestik und Mimik begleitet werden. Bei der Transkription natürlicher Gespräche „soll nicht nur das multiaktantiale und multimodale Geschehen in seiner Simultaneität bzw. Linearität angemessen dargestellt werden, sondern es muss oft noch zusätzliche Information, wie z.B. die deutsche Übersetzung einer fremdsprachlichen Äußerung oder ein Verständnis sichernder Kommentar des Transkribenten, in das Transkript integriert werden“ (Rehbein et al. 2004, 6). Um die eindimensionale Darstellung schriftsprachli-

cher Texte zu überwinden, wurde das auf Rehbein und Ehlich (1976 zit. in Sager 2004, 3) zurück gehende Verfahren der „halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen“ (HIAT) entwickelt, das vor allem im Rahmen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse eingesetzt wird und als Notationsform ein Partitursystem beinhaltet. Durch Darstellung in Partiturform ist es möglich, zeitlich parallele Beziehungen graphisch zu repräsentieren, sowie die Gleichzeitigkeit verbaler und nonverbaler Handlungen abzubilden. Die verschiedenen Spurtypen für die Annotation von Gesprächsphänomenen können mit Hilfe des Computerprogramms EXMARaLDA eingerichtet und zugewiesen werden. EXMARaLDA steht für ‚Extensible Markup Language for Discourse Annotation‘ und ist ein System von Konzepten, Datenformaten und Werkzeugen für die computergestützte Transkription natürlicher Interaktion.

Bei der Transkription wird die Vorgehensweise der literarischen Umschrift (vgl. Mayring 2002, 91) bzw. der modifizierten orthografischen Transkription verwendet, bei der auch Dialektfärbungen, Verschleifungen und Kontraktionen im gebräuchlichen Alphabet wiedergegeben werden. Wenn das Material es erfordert, können Passagen auch in phonetischer Transkription erfasst werden. Der Vorteil dieses, in der gesprächsanalytischen Praxis gebräuchlichen Verfahrens, liegt neben der Lesbarkeit auch darin, dass die kommunikativ bedeutsamen Besonderheiten der gesprochenen Sprache erfasst werden können (vgl. Brinker & Sager 2006, 49).

Phänomene, die in der gesprochenen Deutschen systematisch nicht realisiert werden, werden nicht gesondert berücksichtigt. Dazu gehören das unbetonte –e („Schwa-Laut“), Tilgungen und Veränderungen von Flexionsmerkmalen, Kürzungen im Auslaut, sowie Reduktion / Assimilation.

In EXMARaLDA gibt es die Möglichkeit, zum Transkript gehörende Informationen als ‚Meta-Information‘ und die Aktanten betreffenden Informationen als ‚Sprechertabelle‘ festzuhalten.

Transkriptionseinheiten

Segmentketten: Bei der Transkription bietet sich die Unterteilung der Transkriptionsdaten in kleinere Einheiten an, um diese für die Analyse handhabbar zu machen. In diesem Zusammenhang stellen Segmentketten diejenigen Einheiten dar, die eine ununterbrochene Folge von Äußerungen und nicht redebegleitenden nonverbalen Segmenten eines Sprechers markieren. In EXMARaLDA lassen sich die Segmentketten sehr leicht darstellen und erkennen: sie äußern sich dort weiß unterlegt als ununterbrochene Folge von Ereignissen innerhalb einer Spur.

Äußerungen: Segmentketten sind Einheiten, die den Äußerungen hierarchisch übergeordnet sind, jede Äußerung ist Bestandteil genau einer Segmentkette: Die Segmentkette „Ja? Augenblick. ((blättert, 4s)). So. Das war der zweite Oktober“ (Rehbein et al. 2004, 18) setzt sich demnach aus einer Folge von zwei Äußerungen, einem non-verbalen Segment und zwei weiteren Äußerungen zusammen. Als Äußerungen gelten sowohl Diskurseinheiten, die aus der Sprecherrolle heraus im Sinne propositionaler und illokutionärer Sprechakte an einen Hörer adressiert werden, als auch Segmente, die keinen

Anspruch auf Übernahme eines Gesprächsanteils erfüllen und keine propositionale Qualität besitzen (,Hm' u.a.).

Bei der Transkription der Äußerungen nutzt man Wissen über sprachliche Einheiten, wobei besondere Abweichungen kenntlich gemacht werden. Für die Identifizierung von Äußerungsgrenzen werden Kriterien der Syntax und Intonation herangezogen (vgl. ebd. 19f.).

Abgebrochene Äußerungen liegen dann vor, wenn eine Verbalisierung abgeschlossen bleibt und die Kommunikation anschließend mit einer neuen Äußerung fortgesetzt wird.

Wörter: Der Transkribent nimmt die Unterteilung der Sprecheräußerungen in Wörter auf der Basis der orthografischen Regeln und der literarischen Umschrift vor. In der Transkription lassen sich auffällige Intonationen und Tonverläufe darstellen:

ḿ	Steigender Tonverlauf in der Silbe
m̀	Fallender Tonverlauf in der Silbe
m̋	Fallend-steigender Tonverlauf in der Silbe
m̌	Steigend-fallender Tonverlauf in der Silbe
m̄	Gleichbleibender (progreidenter) Tonverlauf in der Silbe

Abb. 11: Intonations-Darstellung in ExMARALDA

Pausen: Sprechpausen zwischen den Äußerungen werden dann notiert, wenn in dieser Zeit weder verbale noch nonverbale Handlungen stattfinden. Kurze geschätzte Pausen werden vom Transkribenten mit bis zu drei Pausenpunkten markiert, wobei ein Punkt eine Pause von 0.25 Sekunden repräsentiert. Die Zeitdauer für längere Pausen wird mit Sekunden bzw. Minuten in runden Doppelklammern angegeben. Wird die Pause kommentiert, lässt sich dies in der Kommentarspur belegen.

6.3 Feldzugang

Die Auswahl der Kindertageseinrichtungen erfolgte auf dem Hintergrund, ein möglichst breites Spektrum an Trägerschaften, frühpädagogischen Konzeptionen und sozioökonomischen Unterschieden der Einzugsgebiete abzubilden, um den institutionellen Einfluss auf die Sprachkompetenzen der Kinder darstellen zu können. Insgesamt wurden in diesem Zusammenhang sechs Einrichtungen in der Stadt und der Region Hannover beschrieben, von denen nach Vorgesprächen mit dem pädagogischen Team vier Einrichtungen an einer Zusammenarbeit interessiert waren. Die teilnehmenden Kindertageseinrichtungen wurden über die Ziele des Vorhabens und das Vorgehen informiert, alle Eltern erhielten Einwilligungserklärungen zur Teilnahme, interessierte Eltern wurden an Elternabenden über Ziel und Vorgehen des Vorhabens aufgeklärt. 314 von 316 Eltern waren daraufhin mit der Untersuchung ihrer Kinder einverstanden. Die Kindertagesein-

richtungen, die nicht mit einer Erhebung einverstanden waren, erklärten dies mit Unbehagen gegenüber quantitativen Testverfahren, die zur Feststellung der sprachlichen Kompetenzen eingesetzt werden.

Je nach Größe der Einrichtung vollzog sich die Erhebungsdauer in einem Zeitraum von drei bis acht Wochen, bei den zwei städtischen Einrichtungen wurde eine Nachuntersuchung der sprachlichen Fähigkeiten mittels SSV nach acht Monaten durchgeführt, um die institutionellen Effekte auf die Sprachkompetenz längsschnittlich darstellen zu können.

In Anlehnung an die in Kapitel 6.2.3 dargestellten Phasen der Beobachtung wurde in der jeweiligen Einrichtung zunächst der Kontakt und Zugang zum Forschungsfeld über Schlüsselpersonen (Gruppenleitung, Einrichtungsleitung) hergestellt. Mit der Teilnahme am Morgenkreis und an anderen Gruppenaktivitäten konnte einerseits das für die Durchführung des Sprachscreenings nötige Vertrauen der Kinder gewonnen werden, andererseits erlaubte dies eine erste Analyse sprachlich relevanter Alltagssituationen mit Hilfe von Feldnotizen und Audio-Aufzeichnungen. Eine Vermengung quantitativer und qualitativer Forschungsanteile fand daher insbesondere zu Beginn der Erhebung in jeder Einrichtung statt, in der sich Phasen der Beobachtung in sprachrelevanten Situationen mit Phasen der Sprachstandserhebung abwechselten (Phase A und B). Nach Bestimmung der sprachlichen Kompetenzen lag der Schwerpunkt auf der selektiven Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Interaktionen in Abhängigkeit des Sprachstandes der Kinder. So wurden zunächst Kinder aus den einzelnen Subgruppen ausgewählt und in ihren sprachlichen Interaktionen mit der Peergroup und den pädagogischen Bezugspersonen begleitet (Phase C).

In der Reflexion der Ergebnisse mit den pädagogischen Bezugspersonen (Phase D) konnten zusätzliche Informationen zu den Kindern eingeholt werden, die für eine kritische Analyse der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder von Bedeutung waren. Hierzu zählen die Familiensprache des Kindes, der sozioökonomische Status der Familie, der soziale Status des Kindes in der Peergroup, seine sozialen Netzwerke in der Kindertageseinrichtung, sowie motivationale Aspekte während der Überprüfung. Die Reflexionsphase diente somit einerseits der Zusammenfassung und Modifizierung von Beobachtungen, der Analyse des pädagogischen und biographischen Kontextes und andererseits dem gemeinsamen Erarbeiten möglicher pädagogischer Handlungskonsequenzen. In zwei Einrichtungen führte dies zum Wunsch einer gemeinsamen Fortbildung zum Thema Spracherwerb und Möglichkeiten der sprachlichen Unterstützung durch die pädagogischen Bezugspersonen, die daraufhin vom Verfasser geleitet wurde. Eine Einrichtung setzte sich das Thema Sprache als neuen Jahresschwerpunkt und richtete eine entsprechende Fortbildung aus, zu der auch Eltern eingeladen wurden, um einen Transfer in den familiären Kontext zu ermöglichen.

Die Einzelergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebung wurden interessierten Eltern in einem Elterngespräch mitgeteilt und gegebenenfalls Konsequenzen für eine sprachliche Unterstützung innerhalb der Familie, Förderung in der Tageseinrichtung oder Sprachtherapie erörtert. Bei den Kindern, die den kritischen Wert in zwei Subtests unterschritten hatten, wurde eine weitere Diagnostik angeraten. Hier konnten jeweils die bereits bestehenden Kooperationen der Einrichtungen mit der Frühförderung, dem Gesundheitsamt und zur Logopädie genutzt werden.

6.3.1 Beschreibung der Kindertageseinrichtungen

Die vier ausgewählten Kindergärten unterscheiden sich hinsichtlich ihres Einzugsgebietes (Stadt / Land), der Trägerschaft (kommunal, kirchlich, Elternverein) und der pädagogischen Konzeption (offene Arbeit / Stammgruppenstruktur).

Die Beschreibung der an der Erhebung teilnehmenden Einrichtungen bezieht sich zunächst auf die strukturellen Kernmerkmale Trägerschaft, Umfeld, Öffnungszeiten, Größe, Raumausstattung und pädagogische Schwerpunktsetzung, wie sie in den Konzeptionen der Kindergärten benannt werden. Ergänzend erfolgt die exemplarische Darstellung eines Tagesablaufs aus der Sicht der Einrichtung.

Die Eigendarstellungen der Einrichtungen sollen im Verlauf der teilnehmenden Beobachtung hinsichtlich ihrer tatsächlichen Umsetzung für die Darstellung der Ergebnisse analysiert werden.

Kindertageseinrichtung A (ländliches Einzugsgebiet)

Träger des Kindergartens A ist ein eingetragener Verein, der sich auf der Grundlage des Zusammenschlusses von Spielkreisen in einem Landkreis gegründet hat. In den integrativ ausgerichteten Gruppen werden jeweils 18 Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren von einer heilpädagogischen und zwei sozialpädagogischen Fachkräften betreut.

Neben den Gruppenräumen mit den angeschlossenen Nebenräumen, Garderobe und Waschraum finden sich ein Frühstücksbereich, ein Snoezelen-Raum, ein Werkraum und ein Sprachtherapieraum.

Die Ziele der pädagogischen Arbeit mit den Kindern orientieren sich am Situationsansatz, der an den Alltagserfahrungen und Interessen der Kinder anknüpft und ganzheitliche Lernprozesse in den Vordergrund stellt. In diesem Zusammenhang wird dem Freispiel eine wichtige Rolle zugemessen, in dem das Kind eigenaktiv Lernerfahrungen erwirbt und Erlebnisse mit sich, Gegenständen und Personen verarbeiten kann.

Im Tagesablauf wird den Eltern zunächst die Möglichkeit gegeben, bis zum Morgenkreis (Beginn ca. 8:30 Uhr) in der Stammgruppe des Kindes zu verweilen und die Zeit für Gespräche mit der Erzieherin zu nutzen. Im Morgenkreis, der sich durch immer wiederkehrende Handlungsabläufe strukturiert, soll jedem Kind die Möglichkeit gegeben werden, sich mitzuteilen und von den anderen wahrgenommen zu werden. Während der sich anschließenden Freispielphase können die Kinder entscheiden, wann und mit wem sie ihr Frühstück einnehmen möchten.

Der Erzieherin wird in der Freispielphase eine begleitende und unterstützende Rolle zugewiesen, die sie mit freien und angeleiteten Angeboten einnimmt. Freie Angebote umfassen dabei das zur Verfügung stellen von Material (Sand-, Wasser- und Knettablet), angeleitete Angebote bezeichnen das Gestalten mit vorgegebenen Materialien oder Techniken und das Spielen von Regel- und Rollenspielen mit einem vorgegebenen Thema.

Zum Ausklang des Tages finden Gemeinschaftskreise in der jeweiligen Stammgruppe des Kindes statt, die themenbezogen sein können oder sich auf Wünsche von Kindern beziehen.

Kindertageseinrichtung B (städtisches Einzugsgebiet)

Die Kindertageseinrichtung B in der Trägerschaft einer evangelischen Kirchengemeinde betreut 100 Kinder in altersübergreifenden Gruppen. Der Stadtteil befindet sich in einem Wohngebiet mit sozioökonomisch heterogener Bevölkerungsstruktur und einem hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund. Die Betreuungszeiten liegen zwischen 8:00 Uhr und 16:00 Uhr, wobei ein Frühdienst ab 6:30 Uhr durch zwei Mitarbeiter besetzt ist und die Kinder bis 17:00 Uhr vom Spätdienst betreut werden können.

Der Kindergarten verzichtet weitgehend auf vorgefertigtes Spielzeug, verfügt jedoch über Werkstätten und Funktionsräume, in denen die Kinder ihre Ideen verwirklichen können. So kann eine Turnhalle, eine Bücherei mit Schreibwerkstatt und Möglichkeit zum Buchbinden, ein Medienraum mit Fernsehgerät, Fotoapparat, Computer, Videokamera und Schneidegerät, sowie zwei Werkräume zusätzlich zu den Gruppenräumen und dem Außengelände von allen Kindern genutzt werden. Die Einrichtung bezeichnet die Arbeit in den Gruppen als „geöffnet“, d.h. die grundsätzliche Stammgruppenstruktur wird als familienähnliche Situation verstanden, die durch die Arbeit in den Projekten, die in den Funktionsräumen angeboten werden, Öffnung erfährt. Alle Kinder können sich demnach frei im Haus bewegen und alle Erzieherinnen sind für sie zuständig, während vor allem die jüngeren Kinder in der Stammgruppe verbleiben und Konstanz in der pädagogischen Betreuung erfahren.

Um 8:00 Uhr treffen sich die Kinder zunächst in der Gruppe, während die Mitarbeiter den Ablauf des Tages und die Projekte planen. Jedes Kind wird beim Eintreffen begrüßt und spielt oder beginnt mit dem Frühstück. Ab 9:30 Uhr wird im Stuhlkreis gesungen, gespielt und die Projekte besprochen. Die Kinder können sich den Angeboten im Werkraum, der Turnhalle, Küche, Gruppenraum und dem Außengelände zuordnen und verbleiben bis 12:00 Uhr dort. Ab 12:30 Uhr beginnt die Freispielphase, in einem Nebenraum haben die Kinder darüber hinaus die Möglichkeit, an einer „Traumstunde“ teilzunehmen, in der sie sich entspannen oder schlafen. Ab 14:00 Uhr finden gruppenübergreifende, freie und gelenkte Angebote in den Funktionsräumen oder auf dem Außengelände statt.

Vorrangiges pädagogisches Ziel ist die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes und die Unterstützung und Ergänzung der Erziehung in der Familie. Durch konzeptionelle Schwerpunkte in der Medien-, Umwelt- und Religionspädagogik soll die bewusste Wahrnehmung der Umgebung und ein nachhaltiger Umgang mit Ressourcen angebahnt werden. Durch die Spielzeugfreiheit sollen die Kinder lernen, ihre Aktivität selbst zu bestimmen, zu planen und umzusetzen. Durch die projektorientierte Arbeit in den Räumen erhalten sie in den Bereichen Bewegung, Werken und Gestalten, Musik, Sprache und Rollenspiel in diesem Zusammenhang wichtige Anregungen. Darüber hinaus öffnet sich der Kindergarten gegenüber dem Stadtteil und nimmt kulturelle Angebote in der Stadt wahr.

Kindertageseinrichtung C (ländliches Einzugsgebiet)

Der Kindergarten C befindet sich in der Trägerschaft einer Gemeinde eines Landkreises und bietet Platz für 85 Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren. Die Kernöffnungszeit ist von 8:00 Uhr bis 12:00 Uhr, eine flexible Öffnungszeit wird gegen Gebühr zwischen 7:30 Uhr und 14:00 Uhr angeboten.

Die Konzeption der Kindertageseinrichtung verweist mit Bezug auf den niedersächsischen Orientierungsplan für Bildung und Erziehung auf ein breit gefächertes pädagogisches Angebot, welches die Erzieherinnen den Kindern auf der Grundlage von Beobachtungen ermöglichen sollen. In Anlehnung an das „offene Konzept“ von Axel Wieland und Gerd Regel verfügt die Einrichtung über Funktionsräume für die Bereiche Rollenspiel, Kreatives Gestalten, Wahrnehmung und Bewegung. Eine altersspezifische Differenzierung findet bei den dreijährigen Kindern statt, für die bereits vor Kindergarteneintritt die Möglichkeit der Hospitation besteht. Im ersten Kindergartenjahr wird die Bindung zu einer pädagogischen Bezugsperson aufgebaut, um den Übergang in die offene Gruppenstruktur zu erleichtern. Ein Jahr vor der Einschulung erhalten die Kinder gezielte, schulvorbereitende Angebote (Förderung der Schriftsprache, Vertiefung von Mengen und Zahlen, Sprachförderung).

Zu Beginn des Kindergartenjahres treffen sich die Kinder zunächst zum Morgenkreis in ihren Stammgruppen, gegen 9:00 Uhr finden sie sich in den entsprechenden Funktionsbereichen zu angeleiteten Angeboten zusammen, anschließend findet das Freispiel in der Stammgruppe oder im Außenbereich statt. Jedes Kind hat währenddessen in der Cafeteria die Wahlmöglichkeit, von einem täglich wechselnden Frühstücksbuffet.

Kindertageseinrichtung D (städtisches Einzugsgebiet)

Die Kindertageseinrichtung D befindet sich in der Trägerschaft der evangelischen Kirche. Die Einrichtung liegt in direkter Nachbarschaft zu Kleingärten auf der einen und Hochhäusern auf der anderen Seite und grenzt an eine viel befahrene Straße, die eine Abgrenzung zum restlichen Stadtteil darstellt, der von hoher kultureller und sprachlicher Vielfalt geprägt ist. In den fünf Gruppen mit jeweils 20 bis 23 Kindern arbeiten insgesamt 14 pädagogische Mitarbeiter. Durch den hohen Anteil an Kindern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch wird eine zusätzliche Mitarbeiterin aus Mitteln zur Sprachförderung des Landes Niedersachsen finanziert. In einer Kleingruppe von acht Kindern führt sie das Sprachförderprogramm „Hokus und Lotus“ fünf Stunden in der Woche durch, welches sich auf das Konzept des narrativen Formats stützt.

Die Betreuung erfolgt von 8:00 Uhr bis 16:00 Uhr. Da die Gruppenräume nicht ausreichend Platz für das Spiel- und Bewegungsbedürfnis der Kinder bieten, wird der Eingangs- und Flurbereich sowohl als Treffpunkt für Eltern, Erzieherinnen und Kinder genutzt, als auch zum Spiel- und Bewegungsbereich umgestaltet.

In der Cafeteria können die Kinder frühstücken, nachmittags wird der Raum zur Sprachförderung genutzt. Kleingruppen können in einem „Matschraum“ mit Wasser, Sand und Ton experimentieren.

Die pädagogische Schwerpunktsetzung bezieht sich im Zusammenhang mit der veränderten Lebenswelt von Kindern vor allem auf die Wertschätzung von Natur und Umwelt. Auf dem Außengelände und in wöchentlichen Waldausflügen sollen die Kinder für einen verantwortungsbewussten Umgang mit der Natur sensibilisiert werden. Im Freispiel sollen die Kinder in Abhängigkeit von ihren Interessen und Neigungen selbst entscheiden, mit wem, wo und was sie spielen wollen und ob sie einen Erwachsenen mit ins Spiel einbeziehen. Trotz der Stammgruppenstruktur können gruppenübergreifende Kontakte geknüpft werden, da Besuche der anderen Gruppen erwünscht sind und von den Erzieherinnen unterstützt werden.

Ein wichtiges Element der Konzeption liegt in der Sprachförderung der Kinder mit Migrationshintergrund. Die Basis für die sprachliche Bildung wird in der Beziehung zwischen pädagogischer Bezugsperson und Kind gesehen. Eine zielgerichtete Beobachtung im Kindergartenalltag soll die Feststellung des Sprachentwicklungsstandes ermöglichen und zu entsprechenden sprachlichen Fördermaßnahmen führen. Diese gehen zunächst vom gegenständlich-praktischen Handeln der Kinder aus, das durch Sprechen anregt und führen zur Anwendung von Sprache ohne direkten Handlungszusammenhang. Die Erzieherin soll der Sprache des Kindes Akzeptanz und Wertschätzung entgegen bringen und es möglichst wenig im Redefluss unterbrechen. Die Sprachförderung ist eingebettet in den Kindergartenalltag und soll keinen schulischen Charakter besitzen. Die Tagesstruktur beginnt mit einem offenen Ankommen der Kinder in den Gruppen. Zwischen 9:00 Uhr und 11:30 Uhr wählen die Kinder ihre Spielpartner, -inhalt und -ort selbst und gehen zum Frühstück. Vor dem Mittagessen um 12:00 Uhr findet ein, für die Kinder verpflichtender Stuhlkreis statt. Ab 13:00 Uhr beginnt die zweite Freispielphase. Zwischen 15:30 Uhr und 16:00 Uhr können die Kinder abgeholt werden.

7 Ergebnisse und Diskussion

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt zunächst analog zur methodischen Vorgehensweise in der Erhebung der quantitativen und qualitativen Daten getrennt voneinander, um im Anschluss daran die Ergebnisse in Zusammenhang zu setzen und zu diskutieren und in Anlehnung an die Vorschläge zur Methodentriangulation zu reflektieren. Unter diesem, im Kontext der Auswertung quantitativer und qualitativer Daten genannten Begriff der Methodentriangulation, versteht man den Einsatz verschiedener Erhebungsverfahren innerhalb derselben Studie (Flick 1995, 250), wobei von einer wechselseitigen Ergänzung der Forschungsmethoden im Sinne einer „komplementären Kompensation der Schwächen und blinden Flecke der jeweiligen Einzelmethode“ (Flick 2006a, 385) ausgegangen wird.

Während durch die Analyse der Sprachkompetenz eine Spezifizierung der Subgruppen gelingt, die die qualitative Analyse der Spontansprachdaten fokussiert, kann darüber hinaus ein Vergleich der vier Kindertageseinrichtungen untereinander erfolgen und das Ergebnis des standardisierten Sprachscreenings in Bezug zur Normierungsstichprobe gesetzt werden.

7.1 Auswertung der quantitativen Datenerhebung

7.1.1 Deskriptive Daten: Häufigkeiten

Insgesamt werden 314 Kinder aus 4 Kindertageseinrichtungen in die Untersuchung einbezogen. Die Stichprobe besteht aus 164 Jungen (52,2%) und 150 Mädchen (47,8%) zwischen 3,0 und 5,9 Jahren mit einem durchschnittlichen Alter von 4,75 Jahren. 35% der Kinder durchlaufen laut Angaben der Erzieherinnen den sukzessiven Zweitspracherwerb im Deutschen, für 65% der Kinder ist Deutsch die Erstsprache.

Die größte Gruppe der Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch stellt die Gruppe der Kurdisch sprechenden Kinder dar (8,9%), gefolgt von den Kindern mit der Erstsprache Türkisch (6,1%), Russisch (5,1%) und Arabisch (4,5%), wobei zum Teil deutliche Unterschiede in der regionalen Häufigkeitsverteilung der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in den einzelnen Tageseinrichtungen für Kinder zu verzeichnen sind: Während der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in den beiden ländlichen Kindertageseinrichtungen bei 11,5 % liegt, ist er in den städtischen Einrichtungen deutlich höher (55,4%).

Da im SSV zwischen den Altersgruppen 3;0-3;11 und 4;0-5;11 Jahren unterschieden wird, werden bei der Darstellung der Häufigkeiten des Unterschreitens der kritischen Werte von Subtests die Datensätze getrennt voneinander dargestellt.

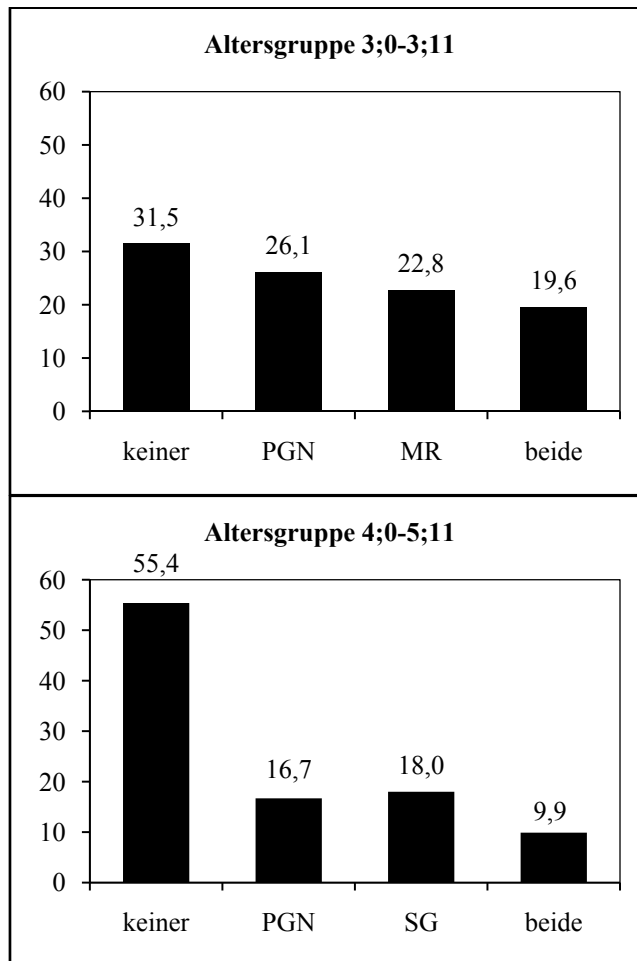


Abb. 12: Kritische Werte der Subtests im SSV unterschritten (in %), Variable Alter, Altersgruppe 3;0-3;11 (N=94) im Vergleich zur Altersgr. 4;0-5;11 (N=222)

Im Vergleich der Altersgruppen steigt der Prozentsatz an Kindern, die beide Subtests meistern, von 31% (3;0-3;11) auf 55% (4;0-5;11); die Gruppe derjenigen Kinder, die den kritischen Wert eines der beiden Subtests unterschreitet, sinkt von 49% der Dreijährigen auf 35% der Vier- bis Fünfjährigen. Offensichtlich erweitern viele Kinder im Verlauf des Besuchs einer Kindertageseinrichtung ihre sprachlichen Fähigkeiten, so dass im Alter von 4;0-5;11 Jahren nur noch bei jedem zehnten Kind eine Risikodiagnose gestellt werden muss (beide Subtests unterschritten). Die Tatsache, dass ein großer Prozentsatz an Kindern im Alter von 4;0 bis 5;11 Jahren immer noch nicht als uneingeschränkt sprachkompetent einzustufen ist, verlangt nach einer Feinanalyse der sprachlichen Fähigkeiten, die unter Berücksichtigung des Erst- und Zweitspracherwerbs erfolgen muss.

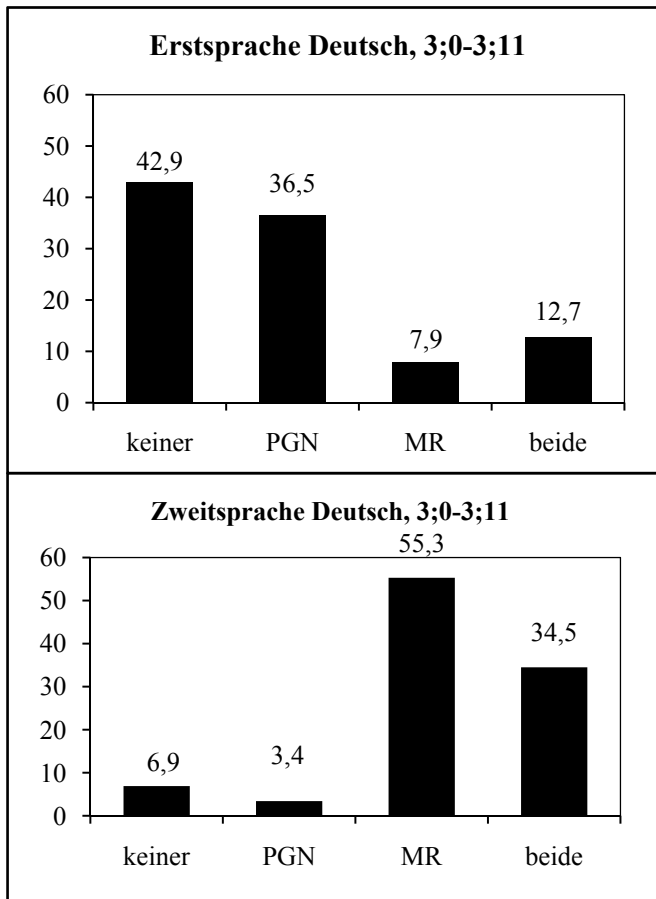


Abb. 13: Kritische Werte der Subtests im SSV unterschritten (in %), Variable L1 / L2, Alter a, Altersgruppe 3;0-3;11 mit der Erstsprache Deutsch (N=63) im Vergleich zur Altersgruppe 3;0-3;11 mit der Zweitsprache Deutsch (N=29)

So stellen sich erhebliche Unterschiede im Vergleich der Kinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache dar. Kinder, die im Alter von drei Jahren mit einer anderen Familiensprache als Deutsch eine Kindertageseinrichtung besuchen, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer sprachlichen Fähigkeiten in der Verkehrssprache erwartungsgemäß deutlich von den Kindern, die den Erstspracherwerbsprozess im Deutschen durchlaufen. Einen effektiven Hinweis bietet hier der Subtest Morphologische Regelbildung (MR), dessen kritischer Wert von 90% der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache unterschritten wird. Dies weist jedoch nicht zwangsläufig auf ein Risiko für eine Sprachentwicklungsstörung hin, sondern spiegelt lediglich den natürlichen Zweitspracherwerbsprozess wider, der – wie in der theoretischen Erarbeitung dargestellt – zunächst von lexikalischen

Items und nicht von der Analyse morpho-syntaktischer Strukturen ausgeht. Hier wird erkennbar, dass die Bezeichnung der Subgruppen als ‚sprachunauffällig‘, ‚von einer Sprachförderung profitierend‘ und ‚therapiebedürftig‘ (Grimm et al. 2004, 108) nicht auf die Kinder angewendet werden darf, die den Zweitspracherwerbsprozess durchlaufen.

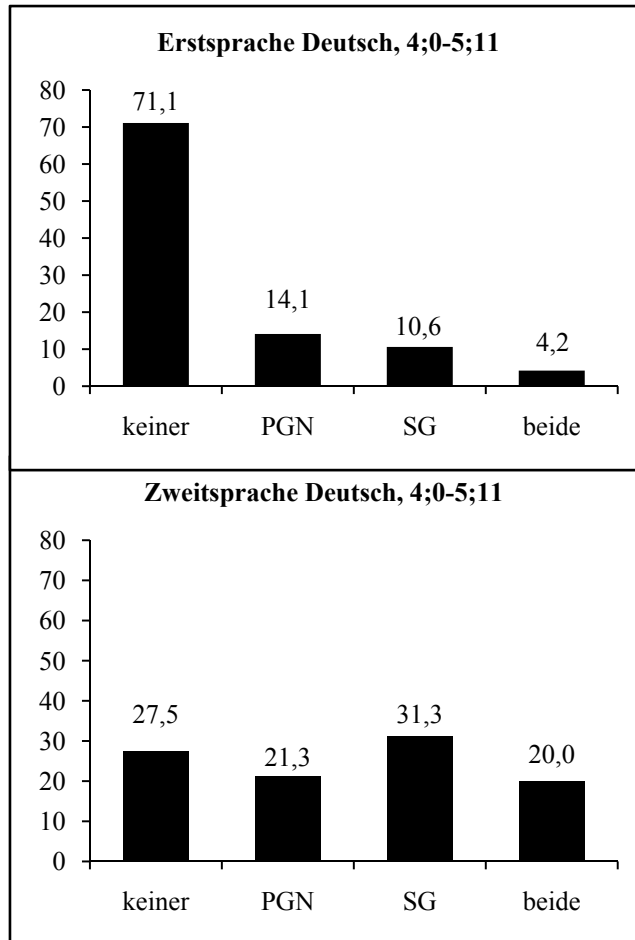


Abb. 14: Kritische Werte der Subtests im SSV unterschritten (in %), Variable L1 / L2, Alter b Altersgruppe 4;0-5;11 mit der Erstsprache Deutsch (N=142) im Vergleich zur Altersgruppe 4;0-5;11 mit der Zweitsprache Deutsch (N=80)

Während sich bei den Kindern im Zweitspracherwerbsprozess im Verlauf der Entwicklung eine positive Tendenz hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten zeigt, stellen sich die Unterschiede zur Gruppe der Kinder mit Deutsch als Erstsprache noch deutlicher als im Vergleich der jüngeren Altersgruppe dar: Während 71% der vier- bis annähernd

sechsjährigen Kinder mit Deutsch als Erstsprache keinen der beiden Subtests unterschreiten, ist dies nur bei 28% der Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch der Fall. Obwohl der Summenwert der Ergebnisse im Altersvergleich ansteigend ist, gehen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen in die Schule. Bezogen auf die einzelnen Kindertageseinrichtungen wird die heterogene Verteilung der einzelnen Subgruppen noch deutlicher, da in den städtischen Einrichtungen ein höherer Prozentsatz an Kindern betreut wird, deren Erstsprache nicht Deutsch ist.

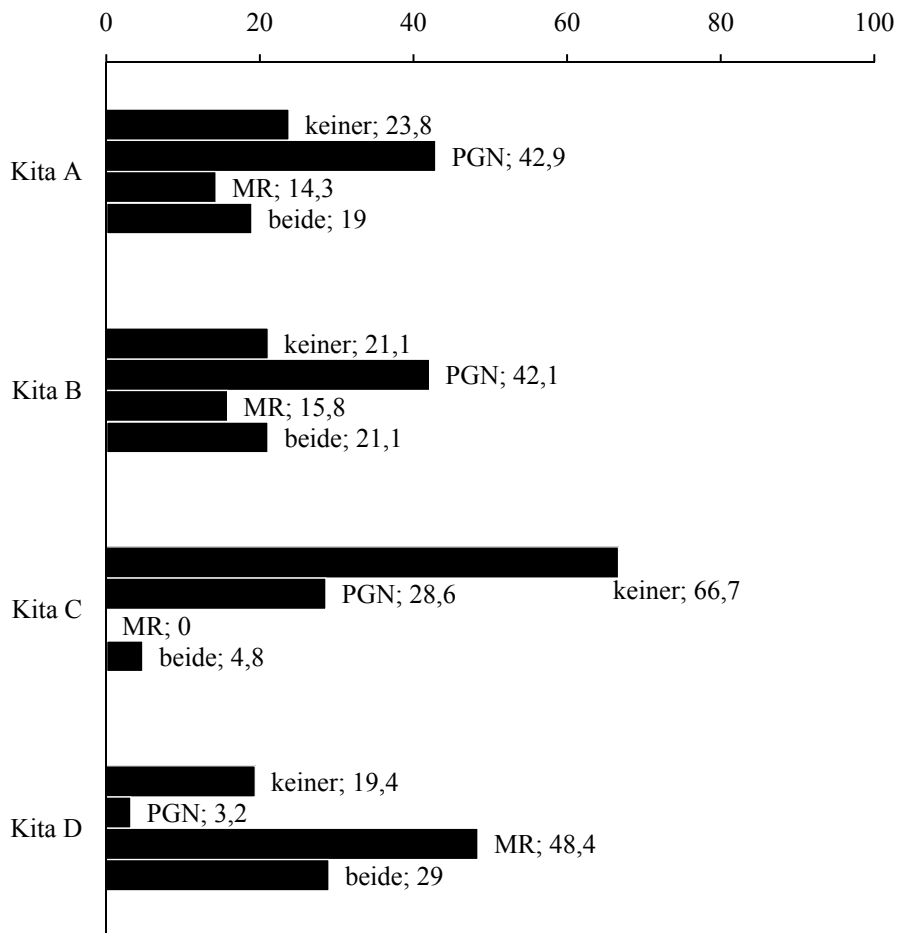


Abb. 15: Kritische Werte der Subtests im SSV unterschritten (in %), Alter a im Vergleich der vier Kindertageseinrichtungen in der Altersgruppe 3;0-3;11

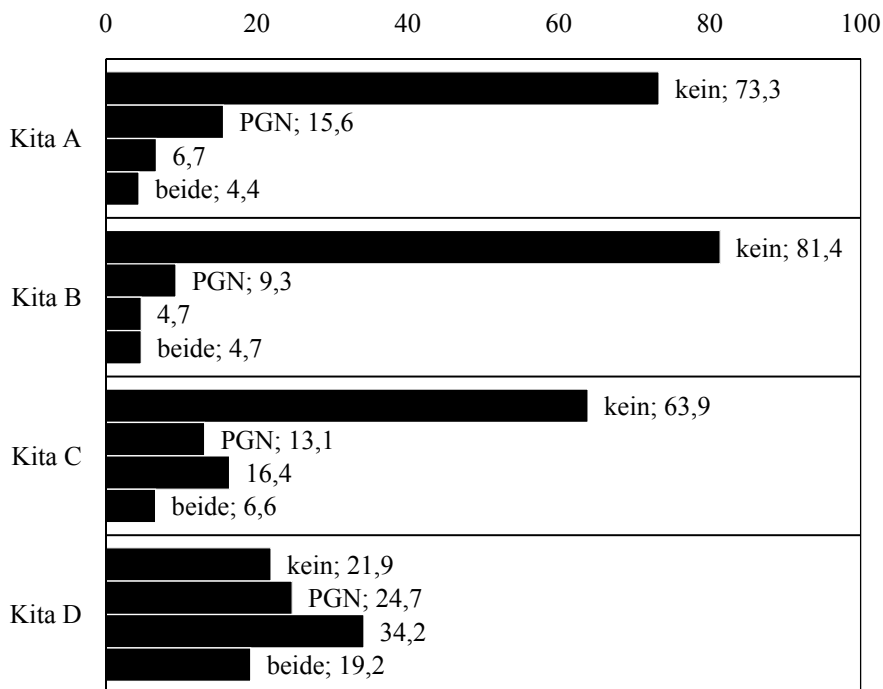


Abb. 16: Kritische Werte der Subtests im SSV unterschritten (in %), Alter b im Vergleich der vier Kindertageseinrichtungen in der Altersgruppe 4;0-5;11

Während die meisten Kinder der Kindertageseinrichtungen A, B und C mit Ende des Kindergartenalters sprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch entwickelt haben, die einen erfolgreichen Schulbesuch voraussagen lassen, stellt die Gruppe derjenigen Kinder, die die kritischen Werte in den Subtests nicht unterschritten haben in der Kindertageseinrichtung D einen vergleichsweise geringen Anteil von 21,9% dar. Die Kinder, die die Kita D besuchen, haben offensichtlich erhebliche Nachteile gegenüber den Kindern aus den anderen drei Einrichtungen und gehen zum überwiegenden Teil (79,1%) mit sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen in die Schule, die Schwierigkeiten erwarten lassen. Hier müssen mit Hilfe von Varianzanalysen die beeinflussenden Variablen und Prüfgrößen berechnet werden, um die Faktoren herausstellen zu können, die dieses Ergebnis attribuieren.

7.1.2 Deskriptive Daten: Mittelwerte

Zunächst werden die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder aus den vier Kindertageseinrichtungen im Mittel der T-Werte beschrieben, wie sie in den drei Subtests (Satzgedächtnis, Phonologisches Arbeitsgedächtnis und Morphologische Regelbildung) erzielt wurden. Die Säulen der Abbildung¹⁵ stellen die mittleren T-Werte der vier Stichproben im SSV als Abweichung vom Mittelwert der Normierungsstichprobe dar.

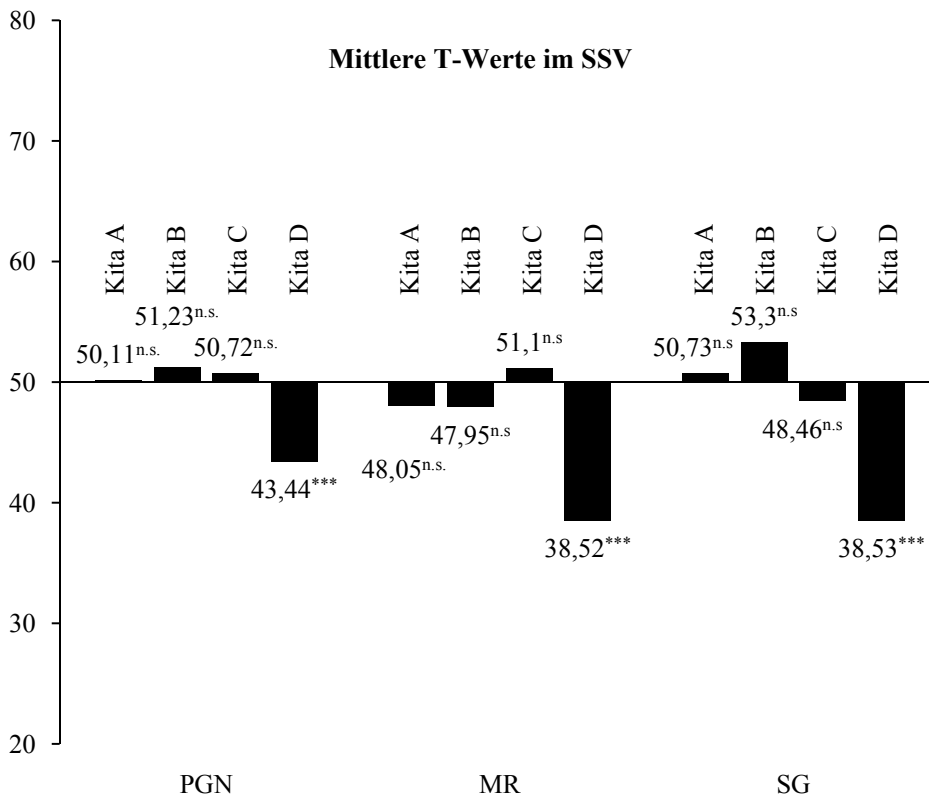


Abb. 17: Mittlere T-Werte und Standardabweichungen bezogen auf die Subtests im SSV. Anmerkungen: n.s.=nicht signifikant; * $p < .05$; ** $p < .005$; *** $p < .001$

Da es im Vergleich der Mittelwerte deutliche Abweichungen der Kita D gibt, wurde geprüft, welche Mittelwerte sich signifikant unterscheiden. Spannweitentests ermitteln dabei homogene Untergruppen von Mittelwerten, die nicht voneinander abweichen. Mit paarweisen Mehrfachvergleichen wird die Differenz zwischen den gepaarten Mittelwerten ermittelt. Signifikante Gruppenunterschiede der Ergebnisse der ANOVA mit dem Bonferroni-Test werden wie folgt markiert: n.s.=nicht signifikant; * $p < .05$; ** $p < .005$; *** $p < .001$. Bei den Kindertageseinrichtungen A, B und C lassen sich hinsichtlich der einzelnen Subtests keine signifikanten Unterschiede erkennen, ebenso zeigt die statistische Überprüfung der Mittelwerte keinen signifikanten Unterschied. Im Vergleich der vier Kindertageseinrichtungen ergeben sich bei Kita D jedoch in allen Subtests signifikante Leistungsunterschiede. Die Kindertageseinrichtungen A, B und C auf der einen Seite, sowie die Kindertageseinrichtung D auf der anderen Seite bilden homogene Untergruppen der Gesamtstichprobe.

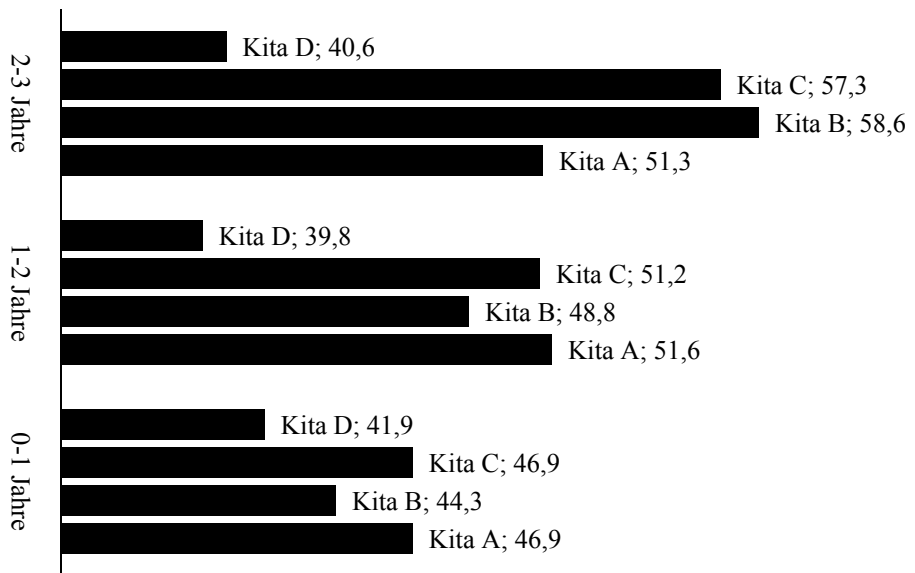


Abb. 18: Mittel der T-Werte aller Subtests und Anzahl der Besuchsjahre

Abbildung 18 zeigt einen Anstieg der mittleren T-Werte in Bezug zur Dauer des Besuchs der Kindertageseinrichtungen A, B und C. Vergleicht man die Mittelwerte der Kinder in der Einrichtung D, die weniger als ein Jahr den Kindergarten besuchen mit denen, die bereits mehr als zwei Jahre im Kindergarten sind, ist sogar ein Abfall von 41,9 auf 40,6 Punkte zu verzeichnen. Die Differenz der mittleren T-Werte zwischen Kita B und Kita D steigt von anfangs 5 (0-1 Jahr) auf 18 Punkte bei Besuch des Kindergartens seit zwei bis drei Jahren. Dies zeigt, dass die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen bei ähnlichen Ausgangsvoraussetzungen deutlich vom Besuch einer bestimmten Kindertageseinrichtung abhängen könnte. Da es sich nicht um eine längsschnittliche Analyse handelt, stellen diese Daten jedoch nur den Ausgangspunkt für weitere Hypothesen dar. Die Voraussetzungen der Kinder, die schon seit zwei oder mehr Jahren im Kindergarten sind, könnten sich auch in ihren ursprünglichen Voraussetzungen von denen unterscheiden, die erst seit einem Jahr oder kürzer den Kindergarten besuchen, daher sind die Daten vorsichtig zu interpretieren und vielmehr als Fokussierung auf einen längsschnittlichen Vergleich zu verstehen.

7.1.3 Induktive Daten: Varianzanalysen mit Messwiederholung

Um zu überprüfen, ob bei den Kindern, die einen oder zwei Subtests im SSV zum ersten Messzeitpunkt (t1) unterschritten hatten, durch den Besuch des Kindergartens eine Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten eintritt, wurde das Sprachscreening acht Monate später (t2) in den beiden städtischen Einrichtungen erneut durchgeführt. Zunächst sollen einfache Mittelwertvergleiche zu beiden Testzeitpunkten die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten in den Kindertageseinrichtungen B und D abbilden. Danach soll bei der Varianzanalyse mit Messwiederholung auf den Haupteffekt „Veränderung über die Zeit“, „Gruppenzugehörigkeit (Kita B oder D) und die Interaktionseffekte „Zeit*Gruppe (Geschlecht, Deutsch als Zweitsprache)“ getestet werden. Erst bei einem signifikanten Ergebnis kann man von unterschiedlichen Entwicklungen in Abhängigkeit vom Besuch der Kita ausgehen. Zusätzlich wurden die F-Werte als statistische Kennwerte der Varianzanalyse angegeben.

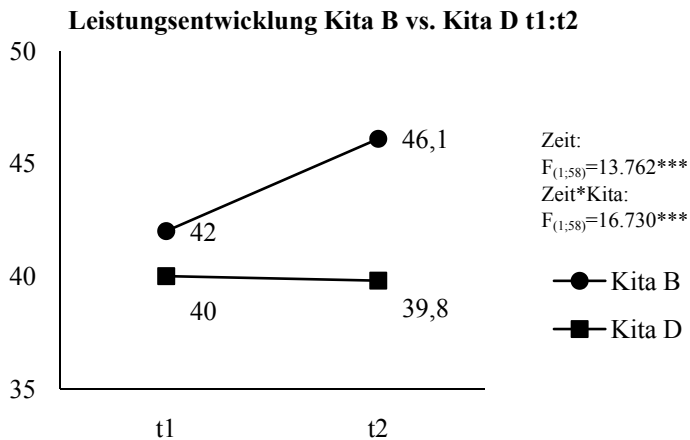


Abb. 19: Leistungsentwicklung: Mittel der T-Werte aller Subtests zu den Messzeitpunkten t1 und t2 (N=60). Signifikante Unterschiede sind mit * gekennzeichnet: * $p < .05$; ** $p < .005$; *** $p < .001$

Wie Abbildung 19 zeigt, unterscheiden sich die beiden Einrichtungen hinsichtlich der durchschnittlichen T-Werte bei den Kindern, die einen oder zwei Subtests des SSV unterschritten haben nur um zwei Punkte zum Messzeitpunkt t1. Nur acht Monate später ist diese ursprüngliche Differenz auf 6,3 Punkte beim Messzeitpunkt t2 angewachsen (die Gruppenunterschiede hinsichtlich der Leistungsveränderungen sind auf dem Niveau .001 signifikant). Während die Kinder in der Kindertageseinrichtung B an sprachlichen Kompetenzen hinzugewinnen, fällt der Wert in der Kita D sogar leicht ab. Bei der Varianz-

analyse mit Messwiederholung werden mögliche Einflussfaktoren auf die unterschiedliche Entwicklung als Kontrollvariablen berechnet.

Wie bereits dargestellt, treten Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch die Spracherwerbsaufgabe der Umgebungssprache mit deutlich schlechteren sprachlichen Voraussetzungen als Kinder mit Deutsch als Herkunftssprache an. Dies lässt vermuten, dass der Zweitspracherwerb den entscheidenden Einflussfaktor für die Erweiterung der Kompetenzen im Deutschen darstellt. Darüber hinaus sollen geschlechtsspezifische Unterschiede in der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten analysiert werden.

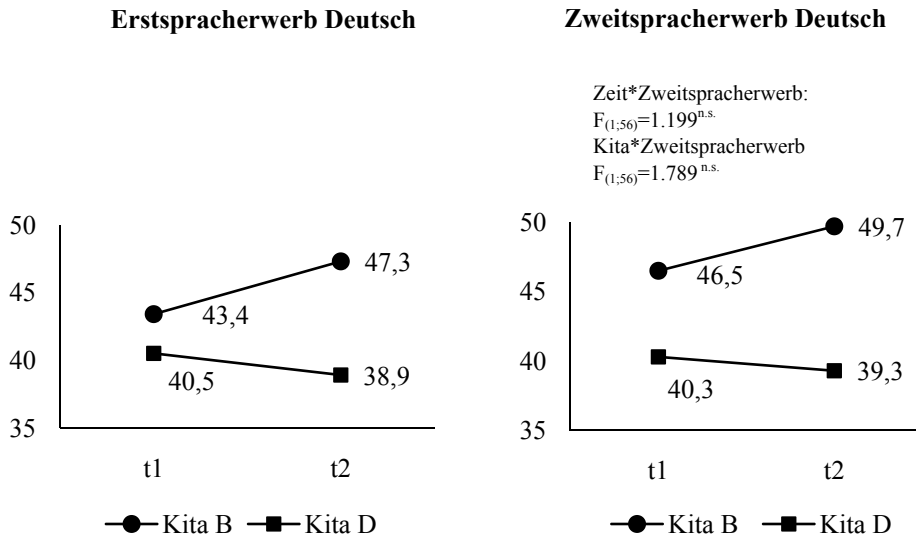


Abb. 20: Leistungsentwicklung: Mittel der T-Werte aller Subtests zu den Messzeitpunkten t1 und t2 (N=60) im Vergleich Kinder mit Deutsch als Erstsprache (links) und Deutsch als Zweitsprache (rechts); signifikante Unterschiede sind mit * gekennzeichnet: * $p<.05$; ** $p<.005$; *** $p<.001$; n.s.=nicht signifikant

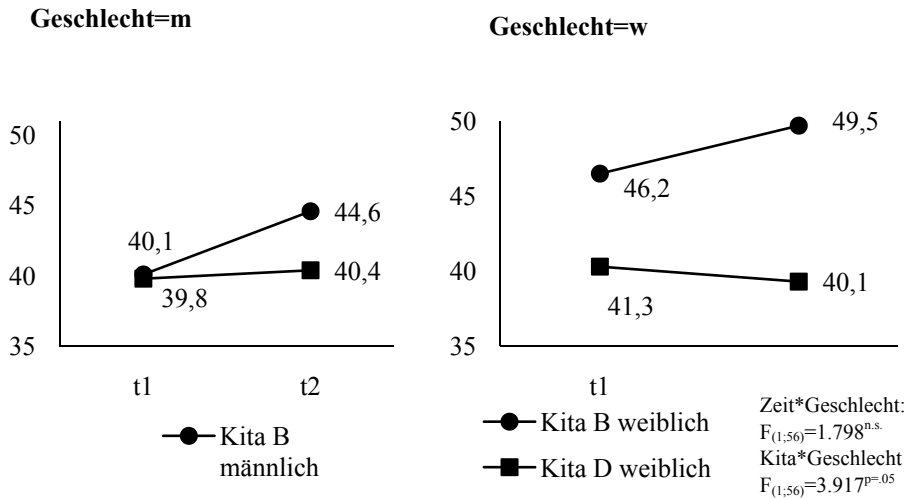


Abb. 21: Mittel der T-Werte aller Subtests zu den Messzeitpunkten t1 und t2 (N=60) im Vergleich der Jungen (links, N=34) und Mädchen (rechts, N=26); signifikante Unterschiede sind mit * gekennzeichnet: * $p<.05$; ** $p<.005$; *** $p<.001$; n.s.=nicht signifikant

Der Zweitspracherwerb nimmt offensichtlich im Vergleich der beiden Einrichtungen keinen entscheidenden Einfluss darauf, ob ein Kind seine Kompetenzen in der Verkehrssprache Deutsch innerhalb von acht Monaten im Kindergarten verbessert. Vergleicht man die Kindertageseinrichtungen B und D miteinander, so fällt auf, dass die Kinder in Kita B sich grundsätzlich um 3,4 (Zweitspracherwerb Deutsch) bis 3,9 Punkte (Erstspracherwerb Deutsch) im Mittel der T-Werte verbessern. In der Kita D verschlechtern sich beide Untergruppen um 1 bis zwei Punkte (Erst- vs. Zweitspracherwerb Deutsch). Die Varianzanalysen mit Messwiederholung auf Interaktionseffekte ergeben jedoch keine signifikanten Unterschiede.

Beim geschlechtsspezifischen Vergleich der beiden Einrichtungen wird deutlich, dass sich die Mädchen in der Kita D im Vergleich zu den Jungen verschlechtern. Zwar ergibt die Varianzanalyse mit Messwiederholung keine Signifikanz, Mädchen sind aber offensichtlich gegenüber Jungen in der Kindertageseinrichtung hinsichtlich der Unterstützung ihrer sprachlichen Fähigkeiten benachteiligt: sie verlieren zum zweiten Messzeitpunkt einen Punkt im mittleren T-Wert des SSV. Vergleicht man dieses Ergebnis mit den Daten der Erhebung von Grimm et al. (2004), so ist das Vorurteil, dass Mädchen eine bessere Sprachkompetenz aufweisen als Jungen, für den Fall der Kindertageseinrichtung D noch eindeutiger widerlegbar: Während in der Bielefelder Vollerhebung kein Unterschied zwischen den sprachlichen Fähigkeiten von Jungen und Mädchen zu verzeichnen ist, entwickeln sich in der betreffenden Einrichtung die Werte der Mädchen sogar in negativer Weise. Dieses Ergebnis bedarf einer Analyse der qualitativen Daten.

7.1.4 Zusammenfassung der quantitativen Datenerhebung

Zieht man die Ergebnisse der quantitativen Erhebung heran, ist als wichtige Erkenntnis zu verzeichnen, dass die meisten Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen im Verlaufe der Kindergartenzeit verbessern, so dass im Übergang zur Schule nur noch bei jedem zehnten Kind eine genauere Sprachdiagnostik angezeigt ist. Große Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen offenbaren sich erwartungsgemäß im Vergleich der Kinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Zwar zeigt sich auch bei den Kindern im sukzessiven Zweitspracherwerbsprozess im Verlauf der Entwicklung eine positive Tendenz hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten, jedoch stellen sich die Unterschiede zur Gruppe der Kinder mit Deutsch als Erstsprache immer noch sehr deutlich dar: Während 71% der vier- bis annähernd sechsjährigen Kinder mit Deutsch als Erstsprache keinen der beiden Subtests unterschreiten, ist dies nur bei 28% der Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch der Fall, so dass Kinder mit und ohne Migrationshintergrund mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen in die Schule eintreten und Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch auch nach Eintritt in die Schule spezifischer Fördermaßnahmen bedürfen. Bezogen auf das Gesamtergebnis kann der Besuch einer Kindertageseinrichtung in diesem Zusammenhang jedoch als Schutzfaktor für die sprachliche Entwicklung der Kinder bezeichnet werden, wenn der sprachliche Input in quantitativer und qualitativer Hinsicht als förderlich zu bezeichnen ist.

Dass die Einschränkung hinsichtlich der Qualität des sprachlichen Inputs nötig ist, wird im Vergleich der vier unterschiedlichen Tageseinrichtungen für Kinder deutlich: Während sich in den beiden ländlichen Einrichtungen und der städtischen Einrichtung (Kita C) keine signifikanten Unterschiede im Bereich der Sprachkompetenz erkennen lassen, zeigt sich ein gegensätzliches Bild in dem Kindergarten, der sich in einem sozialen Brennpunkt befindet. Offensichtlich reicht hier der sprachliche Input nicht dazu aus, dass die Kinder im Verlauf des Besuchs dieser Einrichtung ihre sprachlichen Kompetenzen im Altersvergleich verbessern können. Verdeutlicht wird diese Erkenntnis durch die Darstellung des Effekts der Verweildauer in der Einrichtung auf das Abschneiden im Sprachscreening. Bei ähnlichen Ausgangsvoraussetzungen zeigen sich hier bei Kindern, die bereits zwei Jahre und länger den Kindergarten besuchen im Vergleich der Einrichtungen deutliche Unterschiede im Gesamt-T-Wert des Screenings: Während in den ersten drei Einrichtungen insgesamt ein Aufwärtstrend sprachlicher Leistungen in Abhängigkeit der Verweildauer zu verzeichnen ist, zeigt sich bei der Einrichtung D sogar ein Abfall von 41,9 auf 40,6 Punkte. Dies kann ein Hinweis dafür sein, dass die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen vom Besuch einer bestimmten Kindertageseinrichtung abhängen könnte. Verlässliche Aussagen sind in diesem Zusammenhang jedoch abhängig von Längsschnittdaten.

Bei der Analyse der Haupteffekte wird ein weiteres Ergebnis deutlich, welches hervorgehoben werden muss: Dem Vorurteil, dass Mädchen die besseren sprachlichen Kompetenzen als Jungen mitbringen, kann analog zu den Ergebnissen von Grimm et al. (2004) für die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen deutlich widersprochen werden. Darüber hinaus kann die Gruppe der Mädchen in der Kindertageseinrichtung D als diejenige Gruppe identifiziert werden, die hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen besonders benachteiligt wird. Bei der Planung von spezifischen Fördermaßnahmen in der Kinder-

tageseinrichtung müssen diese geschlechtsspezifischen Unterschiede berücksichtigt werden, um Chancengleichheit herstellen zu können.

Zur Erklärung des Phänomens liegt in der Zusammenführung quantitativer und qualitativer Daten eine besondere Möglichkeit der Analyse. Sowohl die Reflexion der Ergebnisse mit den Erzieherinnen, als auch die Analyse der Spontansprachdaten von Kindern und pädagogischen Fachkräften kann in diesem Zusammenhang Ansatzpunkte für eine Deutung der ermittelten Daten liefern.

Für den Forschungsprozess ergibt sich aus den Ergebnissen der Sprachstandserhebung demnach eine weiterführende Fragestellung, die nur in der Kombination quantitativer und qualitativer Daten möglich ist und durch das Offenheitsprinzip der vorliegenden Methodik verfolgt wird, nach dem Fragestellungen und Analyseketegorien im Forschungsprozess auf dem Hintergrund der konkreten Erfahrungen mit dem Feld angepasst, verändert oder verworfen werden können. In der Feinanalyse des sprachlichen Inputs und der Darstellung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Kinder soll sich im Folgenden diese Komplementarität der Erhebungsverfahren darstellen.

7.2 Auswertung der qualitativen Datenerhebung

Die Bestimmung von Qualitätskriterien und die Absicherung qualitativ gewonnener Daten gewinnt in der qualitativen Sozialforschung zunehmend an Bedeutung. Eine Strategie lässt sich im Transfer der Anwendung klassischer Testgütekriterien auf qualitative Forschung erkennen. Über annähernde Standardisierung der Erhebungssituation soll durch umfassende Kontrolle der Kontextbedingungen eine interne Validität erreicht werden. „Der dafür notwendige Grad der Standardisierung ist jedoch mit dem größten Teil der gängigen qualitativen Methoden nicht kompatibel bzw. stellt ihre eigentlichen Stärken in Frage“ (Flick 2006a, 429). Insbesondere bei Beobachtungsverfahren stellt sich entsprechend die Frage nach einer Objektivität bzw. Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse, da die Erforschung und Prüfung sozialer und kultureller Hintergründe grundsätzlich sowohl von der Wahrnehmung und der Perspektive des Forschers, als auch von seiner Erwartungshaltung abhängig ist (vgl. König & Bentler 1997, 89). Qualitative Methoden bieten sich dementsprechend in den Zusammenhängen an, in denen es um die Analyse komplexer Phänomene oder deren generierende Strukturen geht, die einer facettenreichen Darstellung bedürfen.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit erscheint daher die argumentative Spezifizierung der in der quantitativen Erhebung gewonnen Daten durch die Analyse von Einzelfällen sinnvoll (vgl. Mayring 1993, 12), da das Ziel verfolgt wird, diejenigen Prozesse zu rekonstruieren, durch die die soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung hergestellt wird (vgl. Lamnek 2005, 32).

Um die Forschungsfrage zu beantworten, inwieweit die kommunikativen Fähigkeiten der Kinder abhängig sind von der Sprachkompetenz, wie sie mit dem Sprachscreening für Kinder im Vorschulalter erhoben wurden, sollen zunächst in zwölf Fallstudien zum Erwerb des Deutschen die unterschiedlichen Strukturspektren und kommunikativen Strategien mit Hilfe der spracherwerbsspezifischen Gesprächsanalyse dargestellt werden.

Die Analysekriterien ergeben sich aus den Vorgaben der linguistischen Gesprächsanalyse (Brinker und Sager 2006) und der spracherwerbstheoretischen Fundierung der vorliegenden Arbeit unter Berücksichtigung des Erst- und Zweitspracherwerbs im Deutschen und beziehen sich auf die Kommunikation mit der Peergroup und mit den pädagogischen Bezugspersonen (Kapitel 7.2.1). Quantitative Aspekte der sprachlichen Interaktion (Mittlere Äußerungslänge und Mehrwortäußerungen) ergänzen dabei die qualitative Analyse der Spontansprachdaten.

In einem zweiten Schritt der Analyse qualitativer Daten sollen dann die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung (Auswertung der Feldnotizen, Reflexion der Beobachtung mit den Erzieherinnen) Aufschluss über die Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs in den jeweiligen Kindertageseinrichtungen geben. Zusammen mit den Transkriptionen der Gespräche in den einzelnen Kindergärten können so Aussagen über die Interaktionsqualität der pädagogischen Fachkräfte getroffen werden. Um zu einer Beurteilung der Erwachsenen-Kind-Interaktion zu kommen, werden die Beobachtungen anhand der Qualitätskriterien für pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder bewertet (vgl. Tietze & Viernickel 2007).

7.2.1 Sprach- und Gesprächsprofile der Kinder

Anhand der Analysekategorien der für die vorliegende Arbeit entwickelten spracherwerbsspezifischen Gesprächsanalyse sollen im Folgenden Sprach- und Interaktionsprofile der Kinder aus den verschiedenen Kindertageseinrichtungen erstellt werden.

Die 12 Fallstudien bilden dabei die in der quantitativen Erhebung gebildeten Subgruppen ab, so dass sich insgesamt 3 Teilstichproben ergeben, die folgendermaßen zusammengesetzt sind: 4 Kinder aus der Subgruppe ‚kein kritischer Wert unterschritten‘, 4 Kinder aus der Subgruppe ‚ein kritischer Wert unterschritten‘ und 4 Kinder aus der Subgruppe ‚kritischer Wert in beiden Subtests unterschritten‘. Um darüber hinaus den Einfluss des pädagogischen Settings auf den Spracherwerbsprozess darstellen und einordnen zu können, wurden pro Einrichtung und Subgruppe je ein Kind für die Feinanalyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen ausgewählt. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in Tabellenform, um die spezifischen Kompetenzen und Strategien der Kinder im Überblick abbilden zu können. Für die Analysedimensionen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene der Gesprächsanalyse werden jeweils die Kompetenzen in Beziehung zu den konkreten Äußerungen gesetzt: In der runden Klammer bezeichnet die erste Zahl die Nummer der Transkription, während die zweite Zahl auf die Nummer der Äußerung in der entsprechenden Transkription verweist. Eckige Klammern lassen auf die zielsprachliche Form der Äußerung schließen. In einer Synopse der Fallstudien werden die Einzelerkenntnisse abschließend zusammengefasst, im Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellung verdichtet und gegenübergestellt.

In der Reflexion der Ergebnisse aus der Sprachstandserfassung mittels SSV (Grimm 2003b) mit den Erzieherinnen können Informationen zum Bildungshintergrund, dem sozioökonomischen Status der Familie und zur biografischen Besonderheiten des Kindes herangezogen werden. Für die Kinder mit Migrationshintergrund wurden die Erzieherinnen gebeten, den Beobachtungsbogen Sismik (Ulich & Mayr 2003) auszufüllen, der die

Sprachlernmotivation des Kindes und sein Interesse an Sprache und an sprachbezogenen Aktivitäten prozessual im Verlauf des Kindergartenbesuchs darstellt.

Kindertageseinrichtung A (ländliches Einzugsgebiet)

Fallstudie 1: Alexander, kein Subtest unterschritten

Allgemeine Angaben: Alexander ist zum Zeitpunkt der Erhebung 5;5 Jahre alt und besucht seit zwei Jahren den Kindergarten. Seine sprachlichen Fähigkeiten sind mit einem mittleren T-Wert von 47,5 als durchschnittlich zu bezeichnen. Die Familiensprache ist Russisch, seine Eltern leben seit zwölf Jahren in Deutschland und beherrschen die deutsche Sprache. Beide Eltern sind berufstätig, die Mutter arbeitet als Verkäuferin, der Vater als Monteur. Alexander hat keine Geschwister. Laut Auskunft der Mutter spricht Alexander sehr gut Russisch und kann sich mit seinen Eltern und gleichaltrigen russischen Freunden fließend unterhalten.

Beobachtungsleitfaden: Alexander initiiert oft Gespräche und Rollenspiele mit der Peergroup und besitzt einen hohen Status innerhalb seiner Kindergartengruppe. In der Freispielzeit beschäftigt er sich vorwiegend mit deutschsprachigen Kindern, nie mit Kindern der gleichen Familiensprache. Im Morgenkreis und in Gesprächsrunden zeigt sich Alexander selbstbewusst und bringt von sich aus eigene Beiträge ein. Im Kindergarten vermeidet er, in seiner Familiensprache zu sprechen, Prozesse des ‚code-switching‘ sind bei ihm nicht erkennbar.

In der Analyse der kommunikativen Strategien wird deutlich, dass Alexander bereits über metasprachliches Wissen verfügt und Ursache- und Wirkungsprinzipien von sprachlichen Äußerungen einschätzen kann. Er setzt Sprache gezielt zur Vermittlung von Humor und als Ausdrucksmittel für Emotionen und Bedürfnisse ein. Darüber hinaus nutzt er sprachliche Äußerungen auch als Möglichkeit sozialer Exklusion, indem er die Initiationsversuche nicht gewünschter Spielpartner direkt abweist.

Dimension	Analyse	Beleg
Makroebene Eröffnung, Kern und Gesprächsbeendigung	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 2: Gesprächseröffnung und Kern wird durch Situation / Kontext bestimmt (Morgenkreis); Alexander trägt eigenaktiv zum Gesprächskern bei, indem er die Funktion der Erzieherin übernimmt und Fragen an die Kinder stellt • Transkription 3: Alexander eröffnet das Gespräch und gibt den Gesprächskern vor • Transkription 5: Gesprächseröffnung durch Frage von Hannes, Kern wird durch Alexander mitgestaltet • Transkription 7: Gesprächseröffnung und Vorgabe des Kerns (Freunde) durch Alexander • Gesprächsbeendigung durch Simon und Alexander 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: Und was möchtest du heute spielen? Jona: Nix. Erz: Gar nichts? Alexander: Willst du wieder nach Hause gehen?; Jona: Nööö (2/18-22) • Wenn ich im Kamin bin, hat der Feueralarm (3/0) • Hannes: Weißt du, wen ich getroffen habe? Ein Soldaten. Alexander: Hat der eine Bombe dabei? (5/1) • Freunde sollen nebeneinander sitzen. (7/0) • Simon: Wenn du das sagst, muss ich auf Toilette. Alexander: Dann muss ich mit.

	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 10: Unmittelbare / direkte Beteiligung am Gesprächskern • Transkription 15: Gesprächsbeendigung • Transkription 16: Unmittelbare / direkte Beteiligung am Gesprächskern; Gesprächsbeendigung (Abweisen von Marie) • Transkription 19: Direkte Beteiligung am Kern 	<p>(7/18-19)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich hab' ein Mercedes (10/1) • Mach doch! (15/14) • Marcel: Ich komm' bald in die Schule, da gibt's auch einen Kran. Alexander: Ne, in der Schule gib's kein Kran. Aber wir spiel'n schon hier. (16/21) • Erz: Wer weiß, was das ist? • Dean: Eine Raupe. Alexander: Näh, ein Regenwurm! (19/0-2)
Gesprächsziel, Gliederung durch Teilziele: Glatter Ablauf vs. Schleifenbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 2: Schleifenbildung, Gesprächsziel ist vorgegeben durch die Fragen der Erzieherin im Stuhlkreis (Wie geht es dir? Was möchtest du spielen?); Alexander stellt eine andere Frage an ein Kind (Teilziel 2) und führt gegen Ende des Gesprächs wieder zum Gesprächsziel zurück, indem er auf die Frage der Erzieherin antwortet • Transkription 3: Das Gesprächsziel wird durch Alexander bestimmt und verfolgt: glatter Ablauf, keine Teilziele • Transkription 5: Vorgabe durch Hannes (Soldaten), Aufnahme und Expansion durch Alexander (Bomben, Kampfflugzeug, Panzer); glatter Ablauf, keine Teilziele • Transkription 7: Gespräch durch Alexander initiiert, jedoch kein konkretes Gesprächsziel erkennbar • Transkription 16: Gesprächsziel: Thema Schule wird von Marcel vorgegeben und von Alexander weiterverfolgt; keine Schleifenbildung, allerdings abruptes Ende durch den Ausschluss von Marie aus dem Spiel von Alexander und Marcel 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: ... Wie geht es dir? (2/1) ... Was möchtest du denn heute am liebsten spielen? (2/12) Alexander: Willst du wieder nach Hause gehen? (2/21) ... Erz: Guten Morgen Alex, wie geht es dir denn? Alexander: Nich gut. Ich hab' Bauchschmerzen. (2/24) • ... hat der Feueralarm (3/0); Ich hab mein Gameboy in Kamin geschmissen und dann kam die Feuerwehr (3/2); Ich hab mit'n Gameboy auf Klo gespielt (3/7) • Hannes: Ein Soldaten (5/0) Alexander: Hat der eine Bombe dabei? (5/1); Hier wurde gekriegt (5/3); Ich habe zuhause Soldaten. Und ein Kampfflugzeug (5/6); Meins hat Bomben. Eine Bombe fliegt auf den Panzer und dann ist er kaputt (5/11) • Marcel: ... da gibt's auch einen Kran. Alexander: Ne, in der Schule gibt's kein Kran. (16/1); Marie: Hallo! Marcel: Hau ab! ... Alexander: Aber wir spiel'n schon hier! (16/18-21)

	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 19: Gesprächsziel vorgegeben durch Erzieherin (Frage nach einem Regenwurm), glatter Ablauf 	
Mesoebene Initiierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Frage gerichtet an ein Kind • Äußerungen, die Widerspruch provozieren (Witze/Einsatz von Humor; Versuch, den Gegenüber zu beeindrucken; Schilderung unrealistischer Sachverhalte) • Provozierende Handlungen (einen Gegenstand des Gesprächspartners wegnehmen und verstecken) • Kreativer Umgang mit Sprache: Neologismen • Widerspruch, der Streitgespräch initiiert (erfüllt damit sowohl initiiierende, als auch respondierende Funktion) 	<ul style="list-style-type: none"> • Willst du wieder nach Hause gehen? (2/21); Hat der eine Bombe dabei? (5/1); Spielst du mit? (10/21) • Wenn ich im Kamin bin, hat der Feueralarm (3/0); Ich hab mein Gameboy in Kamin geschmissen und dann kam die Feuerwehr (3/2); Ins Klo, ich hab mit'n Gameboy auf Klo gespielt (3/7); Ich habe zuhause Soldaten. Und ein Kampfflugzeug (5/6); Meins hat Bomben (5/11); Ich hab den weggezaubert. Das Essen geht immer in Po. (7/14); Ich hab' ein Mercedes (10/1) • (Alex klaut Apfel von Simon) Alexander: Ich hab kein Apfel; Simon: Doch, gib den her oder ich sag's (7/7) • Mümmel mich nicht an (10/19) • Ne, in der Schule gib's kein Kran (16/1); Näh, ein Regenwurm (19/2);
Respondierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Direkte Antwort auf Frage der pädagogischen Fachkräfte • Vermutungen • Widerspruch zur Äußerung des Gesprächspartners • Bestätigung des Gesprächspartners mit inhaltlicher Expansion • Inhaltlicher Bezug zur Äußerung der Gesprächspartner immer vorhanden 	<ul style="list-style-type: none"> • Ja. (2/5); Weiß nich. (7/9); Ich will mit Kevin zusammen mit'm Kran spielen (2/30) • Vielleicht ääh, in dein Haus? • Doch, ich hab welche Sachen gesammelt (2/4); Ne, in der Schule gib's kein Kran (16/1); Näh, ein Regenwurm (19/2) • Okay, durch den ganzen Dreck (10/4)
Strukturierung durch Gliederungssignale (Zustimmung, Ablehnung, Aufmerksamkeit)	<ul style="list-style-type: none"> • Genaue Antwort auf Frage des Erwachsenen, zeigt sich aufmerksam gegenüber Sprechersignalen • Nimmt Sprechersignale auch aus der Peergroup wahr 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: Guten Morgen Alex, wie geht es dir denn? Alexander: Nich gut. Ich hab' Bauchschmerzen. Erz: Oh, müssen wir den Krankenwagen holen? Alexander: Ja.

		Erz: Na gut, Kevin, kannst du mal eben das Telefon holen? Alexander: Nein, is nich so schlimm. Ich hab' 4 Brötchen gegessen (2/23-28)
Sprecherwechsel durch Fremd- / Selbstzuweisung	<ul style="list-style-type: none"> • Sprecherwechsel durch Fremdzweisung (Antwort auf Fragen der Erzieherinnen) • Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung sehr häufig • Keine Unterbrechung oder simultanes Sprechen • Alexander ist in der Lage, dialogische Gespräche zu initiieren und diese über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Ja. (2/5); Weiß nich. (7/9); Ich will mit Kevin zusammen mit'm Kran spielen (2/30)

Dimension	Analyse	Beleg
Mikroebene Semantisch-lexikalische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> • Begriffe mit wenig Inhaltsspezifität (Abstrakta) werden verwendet, überwiegend jedoch Namen, Objekte, Körperfunktionen, soziale Routinen, Aufforderungen • Bedeutungsrelationen: Semantisches Feld Krieg; keine weiteren Bedeutungsrelationen analysierbar 	<ul style="list-style-type: none"> • Freunde (7/0) • Soldaten (5/6); Bombe (5/1); gekriegt (5/3); Kampfflugzeug (5/6); Bomben, Panzer (5/11)
Morphologisch-syntaktische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> • Trennung von Präfix und Verb gelingt zielsprachlich 	<ul style="list-style-type: none"> • Mümmel mich nicht an (10/19); Spielst du mit? (10/21)
	<ul style="list-style-type: none"> • Satzklammern: Alexander beherrscht das Prinzip der Satzklammer im Deutschen sicher, in Präsens- und Perfektkontexten • auch Inversion gelingt: Meilenstein IV nach Tracy ist bereits erreicht • Prinzip der Satzklammer auch in komplexen Äußerungen beachtet (konditionale Nebensätze) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich will mit Kevin zusammen mit'm Kran spiel'n. (2/30); Ich hab mit'n Gameboy auf Klo gespielt (3/7) • Willst du wieder nach Hause gehen? (2/21) • Wenn ich in Kamin bin, hat der Feueralarm (3/0)
	<ul style="list-style-type: none"> • Morphologie der Nominalphrase: Kasus, Genus, Numerus überwiegend kongruent an bestimmten und unbestimmten Artikeln, sowie an Pronomen; Probleme beim Akkusativ • KGN-Kongruenz in Präpositionalphrasen; Oft Probleme bei Akkusativ und Dativ fordernden Kontexten; teils unklar, ob nur die Endung alltagssprachlich substituiert wird 	<ul style="list-style-type: none"> • Mein[en] Gameboy (3/2); eine Bombe (5/1); ein Kampfflugzeug (5/6); das Essen (7/14); kein[en] Kran (16/1); kein[en] Kran (16/14); ein Regenwurm (19/2) • Nach Hause gehen (2/21); mit'm Kran spielen (2/39); im Kamin (3/0); Ins Klo (3/7); auf [dem] Klo (3/7); auf den Panzer (5/11); in [den] Po;

		<p>ein[en] Mercedes (10/0); durch den ganzen Dreck (10/4); in der Schule (16/1); in die Schule (16/14); in dein Haus (19/7)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Verbmorphologie: Subjekt-Verbkongruenz vorhanden im Singular und Plural • Konjugation Part. Perfekt mit ge-wird überwiegend korrekt gebildet • Hilfs- und Modalverben werden eingesetzt 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich hab'... (2/24); Ich will... (2/30); ...dann kam (3/2); Ich möchte (5/8); Meins hat (5/11); Eine Bombe fliegt (5/11); hat der (3/1) • Ich hab'... geschossen (3/2); ich hab'... gesammelt (3/4); Ich hab'... gespielt (3/7) • Ich hab'... (2/24); Ich will... (2/30);
	<ul style="list-style-type: none"> • Wortstellung: Verbstellungsregeln: einfache Verben in Zweitstellung • Nebensatz: Endstellung des konjugierten Verbs • In Inversion: Finites Verb in Erststellung, infinite Verbform in Endstellung 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich hab'... (2/24); Ich will... (2/30); ...dann kam (3/2); Ich möchte (5/8); Meins hat (5/11); Eine Bombe fliegt (5/11) • Wenn ich im Kamin bin (3/0) • Willst du... gehen? (2/22)
	<ul style="list-style-type: none"> • Negation: Negationselement nicht+Adjektiv • Negationselement nicht+Verb • Nein (Interjektion) • Kein(en)+Substantiv 	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht gut (2/24); Nicht so laut (3/10) • Weiß nich' (7/9); mümmel mich nicht an (10/19); könn' gar nicht puzzlen (15/5) • Nein (2/28); Ne, in der Schule... (16/1); Näääh! (16/11); Näh (19/2) • Kein' Apfel (7/6)
Mehrwortäußerungen (MWÄ) / Anzahl der Morpheme pro Äußerung (MLU)	<ul style="list-style-type: none"> • Überwiegend Mehrwortäußerungen und MLU>4 weist auf Phase 5 des Grammatikerwerbs (nach Clahsen) hin • Insgesamt MLU=6,10 	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 2: MLU = 6,33 (Stuhlkreis, Gespräch kennzeichnet sich durch Fragen der Erzieherin und Antworten der Kinder aus) Max. 12; 7 Sprecher • Transkription 3: MLU=10,40 (freies Spiel, skriptbasierte Kommunikation); Max. 17; 3 Sprecher • Transkription 5: MLU=8,60 (am Frühstückstisch, skriptbasierte Kommunikation); Max. 18; 3 Sprecher • Transkription 7: MLU=5,13 (am Frühstückstisch, Fragen der Erzieherin); Max.13; 3

		Sprecher <ul style="list-style-type: none"> • Transkription 10: MLU=3,83 (Freispiel); Max. 5; 3 Sprecher • Transkription 15: MLU=4,00 (Freispiel); Max. 6; 4 Sprecher • Transkription 16: MLU=7,5 (Freispiel, skriptbasierte Kommunikation); Max. 13; 4 Sprecher • Transkription 19: MLU=3,00 (Gesprächskreis); Max. 4; 10 Sprecher
--	--	--

Fallstudie 2: Marie, ein Subtest unterschritten

Allgemeine Angaben: Marie ist zum Zeitpunkt der Erhebung 5;0 Jahre alt und besucht seit 1;7 Jahren die Einrichtung. Mit einem mittleren T-Wert von 42,5 liegen ihre sprachlichen Kenntnisse im unteren Normbereich. Den kritischen Wert des Subtests Phonologisches Gedächtnis von Nichtwörtern hat sie mit 37 Punkten unterschritten. Die Familiensprache ist Deutsch, der Vater ist als KFZ-Mechatroniker tätig, die Mutter ist Hausfrau.

Beobachtungsleitfaden: Marie zeigt großes Interesse an sprachrelevanten Alltagssituationen und reagiert aufmerksam auf Sprechersignale. Sie ist sehr beliebt in der Peergroup und nimmt besonders gern an Rollenspielen teil, die sie aufgrund einer geringen Aufmerksamkeitsspanne jedoch oft nicht zu Ende führt.

Auffällig in der Analyse der Gespräche, an denen Marie aktiv teilnimmt, ist der wiederkehrende glatte thematische Ablauf. Dabei gibt Marie zwar eigenaktiv Gesprächsthemen ein, ihr fällt es jedoch schwer, längere Gespräche aufrecht zu erhalten und sich auf Gespräche zu konzentrieren. So verlässt sie mehrmals unvermittelt das Geschehen innerhalb einer Gesprächsgruppe, um sich einer anderen Spielgruppe anzuschließen. Auffällig ist insbesondere, dass durch Erzieherinnen angeleitete, strukturierte Gespräche zu einer Erhöhung der mittleren Äußerungslänge bei Marie führen. Die einfache Frage- / Antwort-Struktur stellt für Marie offensichtlich eine bedeutende Hilfe dar, eigene Gesprächsbeiträge zu äußern.

Dimension	Analyse	Beleg
Makroebene Eröffnung, Kern und Gesprächsbeendigung	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 2: Marie trägt zum Kern bei, indem sie auf die Frage der Erzieherin innerhalb des bekannten Formats erwartungsgemäß antwortet (Wie geht es dir? Was möchtest du spielen?) • Transkription 13: Marie trägt kurz zum Kern bei (Antworten auf Fragen eines Kindes). • Transkription 17: Marie trägt zum Kern bei, indem sie ihre Handlung 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: Und wie geht es dir? Marie: Mir geht's gut. Ich will gerne Puppen spielen (2/14-15) • Jona: Marie, bist du krank? Marie: Ja, Fieber! Jona: Hast du Fieber? Hier hast du Fiebersaft. Marie: Hm, danke. Jona: Schmeckt der gut? Marie: Hm-hm. (13/3-8) • Jetzt wird die Sahne schon hart! (17/1); Die Kräuters

	<p>verbalisiert (enaktive Unterstützung).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transkription 18: Marie eröffnet das Gespräch und gibt durch eigene Fragen den Kern vor. Die Gesprächsbeendigung findet abrupt statt, indem Marie das Gespräch unvermittelt verlässt. • Transkription 19: Marie trägt zum Kern bei, indem sie auf die Frage der Erzieherin innerhalb des bekannten Formats (Sitzkreis) erwartungsgemäß antwortet. • Transkription 20: Marie eröffnet das Gespräch und gibt den Kern vor: Gespräch über die Motive beim Malen/Schminken 	<p>(17/7); Jetzt is die Butter? (17/16)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wen ladest du ein? (18/0); Bist du mein Freund? (18/2); Bleibst du in Kindergarten? (18/10) • Erz: Wisst ihr, warum der Regenwurm heißt? Marie: Weil wegen der immer in Regen schwimm' tut. (18/15-16) • Ich hab meine Augen gemalt. (20/0); Eine Blume! (20/9)
<p>Gesprächsziel, Gliederung durch Teilziele: Glatter Ablauf vs. Schleifenbildung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 2: Schleifenbildung durch ein anderes Kind (Alexander), Gesprächsziel ist vorgegeben durch die Fragen der Erzieherin im Stuhlkreis (Wie geht es dir? Was möchtest du spielen?); • Transkription 13: Gesprächsziel vorgegeben durch Selina; glatter Ablauf, keine Teilziele: Skriptbasierte Kommunikation (Beim Arzt) • Transkription 17: Gesprächsziel vorgeben durch Erzieherin, keine Teilziele, glatter Ablauf • Transkription 18: Gesprächsziel vorgegeben durch Marie (Geburts- tag / Alter), glatter Ablauf; Strukturierung durch Marie • Transkription 19: Gespräch durch Erzieherin initiiert, Gesprächsziel durch inhaltliche Fragen der Erzieherin bestimmt und strukturiert; glatter Ablauf • Transkription 16: Gesprächsziel: Thema Schule wird von Marcel vorgegeben und von Alexander weiterverfolgt; keine Schleifenbildung, allerdings abruptes Ende durch den Ausschluss von Marie aus dem Spiel von Alexander und Marcel • Transkription 19: Gesprächsziel vorgegeben durch Erzieherin (Frage nach einem Regenwurm), glatter Ablauf • Transkription 20: Gesprächsziel 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: Und wie geht es dir? Marie: Mir geht's gut. Ich will gerne Puppen spielen (2/14-15) • Wen ladest du ein? (18/0); Ich hab auch Geburtstag (18/4); Aber ich komm bald Schule (18/8); Bleibst du in Kindergarten (18/10) • Erz: Wer weiß, was das ist? (19/0) • Ich hab meine Augen gema-

	vorgegeben durch Marie; glatter Ablauf	let. (20/0); Eine Blume! (20/9)
Mesoebene Initiierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Frage gerichtet an ein Kind • Aufforderungen zur Handlung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wen ladest du ein? (18/0); Bist du mein Freund? (18/2); Bleibst du in Kindergarten? (18/10)
Respondierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Direkte Antwort auf Frage der pädagogischen Fachkräfte • Direkte Antwort auf Fragen aus der Peergroup • Verbalisierung von Tätigkeiten • Widerspruch 	<ul style="list-style-type: none"> • Mir geht's gut. Ich will gerne Puppen spielen. (2/15); Erz: Genau, was fehlt denn noch für die Kräuterbutter? Marie: Die Kräuters (17/7); Erz: Wisst ihr, warum der Regenwurm heißt? Marie: Weil wegen der immer in Regen schwimm' tut. (18/15-16); • Jona: Marie, bist du krank? Marie: Ja, Fieber! Jona: Hast du Fieber? Hier hast du Fiebersaft. Marie: Hm, danke. Jona: Schmeckt der gut? Marie: Hm-hm. (13/3-8) • Jetzt wird die Sahne schon hart! (17/1); Ich hab meine Augen gemale! (20/0) • Dooooch, ich bin schon 5. (18/6); Aber ich komm bald Schule (18/8)
Strukturierung durch Gliederungssignale (Zustimmung, Ablehnung, Aufmerksamkeit)	<ul style="list-style-type: none"> • Genaue Antwort auf Fragen der Erwachsenen / Peergroup • Kann Aufmerksamkeit nicht lange aufrecht erhalten, dadurch werden auch skriptbasierte Gespräche nicht lange ausgeführt: Beispiel Transkription 13: Rollenspiel (Arzt) wird unterbrochen 	<ul style="list-style-type: none"> • Marie hält Rollenspiel nicht durch und schiebt einen Puppenwagen durch die Gruppe (13/2); Marie beschäftigt sich alleine mit dem Puppenwagen und holt die Puppe heraus (13/10); Marie nimmt die Puppe mit und geht zu Jona (13/12); Jona hat mittlerweile das Interesse am Rollenspiel verloren und wendet sich an die Erzieherin (18/14)
Sprecherwechsel durch Fremd- / Selbstzuweisung	<ul style="list-style-type: none"> • Sprecherwechsel durch Fremdzweisung (Antwort auf Fragen der Erzieherinnen) • Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung (Handlungsbegleitendes Sprechen, Fragen an Peergroup) • Keine Unterbrechung oder simultanes Sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> • (2/15); (17/7); (18/15-16); • Wen ladest du ein? (18/0); Bist du mein Freund? (18/2); Bleibst du in Kindergarten? (18/10); Komm, Kleine (13/11)

Dimension	Analyse	Beleg
Mikroebene Semantisch-lexikalische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> Nicht altersentsprechende Phrasen Begriffe mit wenig Inhaltsspezifität (Abstrakta) werden kaum verwendet überwiegend Namen, Objekte, Körperfunktionen, soziale Routinen, Aufforderungen; treffende, spezifische Begriffe Bedeutungsrelationen: keine Bedeutungsrelationen analysierbar 	<ul style="list-style-type: none"> Ich hab' heute Aua! (13/13) Freund (18/2); Puppe /2/15; Fieber (13/4); Sahne (17/1); Kräuters (17/7); Butter (17/16); Geburtstag (18/4); Schule (18/8); Kindergarten (18/10); Regen (19/15); Höhle (19/20); Augen (20/0); Blume (20/9); Erde (20/11)
Morphologisch-syntaktische Ebene	<ul style="list-style-type: none"> Trennung von Präfix und Verb gelingt zielsprachlich 	<ul style="list-style-type: none"> Wen ladest du ein? (18/0)
	<ul style="list-style-type: none"> Satzklammern: Marie beherrscht das Prinzip der Satzklammer im Deutschen sicher (im Präsens) Im Perfekt gelingt die Satzklammer, allerdings mit Schwierigkeiten in der zielsprachlichen Realisierung der Verbmorphologie und Morphologie der Nominalphrase Inversion gelingt noch nicht durchgängig: Meilenstein IV nach Tracy noch nicht erreicht Aber: Verbstellung in komplexen Nebensatzstrukturen beachtet Wortstellung: Verbstellungsregeln: einfache Verben in Zweitstellung Nebensatz: Endstellung des konjugierten Verbs Hauptsatz: Verbzweitstellung des finiten Verbs; Endstellung infiniter Verbformen In Inversion: Finites Verb in Erststellung, infinite Verbform in Endstellung 	<ul style="list-style-type: none"> Mir geht's gut. Ich will gerne Puppen spielen (2/15); Wir spielen was zusammen (13/0) Hat die geflucht... äh... geflucht... äh... ich hab die von die Erde von den Gras weggenommen (20/11); Ich hab meine Augen gemalt Jetzt ist die Butter? [Ist das jetzt Butter?] (17/16); Wen ladest du ein? (18/0); Bleibst du in Kindergarten? (18/10); Was macht ihr da? (11/7) Der kommt raus aus seine Höhle, wenn's regnet? (19/20)
	<ul style="list-style-type: none"> Morphologie der Nominalphrase: Kasus, Genus, Numerus überwiegend kongruent an bestimmten und unbestimmten Artikeln, sowie an Pronomen; Markierung des Plurals durch -s statt -0 	<ul style="list-style-type: none"> Eine Blume (20/9); die Sahne (17/1); die Kräuters [Kräuter] (17/7); mein Freund (18/2);

	<ul style="list-style-type: none"> • KGN-Kongruenz in Präpositionalphrasen; Übergeneralisierung von Nominativ- und Akkusativ- auf Dativkontexte • Auslassung der Präposition / Auslassung des Artikels 	<ul style="list-style-type: none"> • ...von die Erde von den Gras weggenommen (20/11); Bleibst du in [im] Kindergarten (18/10); in [im] Regen schwimm' tut (19/15); raus aus seine[r] Höhle; • Ich komm bald Schule [in die] (18/8);
	<ul style="list-style-type: none"> • Verbmorphologie: Subjekt-Verbkongruenz vorhanden im Singular und Plural • Imperativ • Konjugation Part. Perfekt mit ge-wird gebildet • Hilfs- und Modalverben werden eingesetzt; teils Hilfskonstruktion Infinitiv+tut 	<ul style="list-style-type: none"> • Mir geht's gut (2/15); bist du (18/2); bleibst du (18/10); Der geht (19/22); • Komm (13/11) • Ich hab... gemalet (20/0); ich hab die... weggenommen (20/11) • Ich will gerne Puppen spielen (2/15); schwimm' tut (19/15)
	<ul style="list-style-type: none"> • Negation: Negationselemente tauchen in den Äußerungen nicht auf 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Passiv 	<ul style="list-style-type: none"> • Jetzt wir die Sahne schon hart (17/1); Mir geht's gut (2/15);
Mehrwortäußerungen (MWÄ) / Anzahl der Morpheme pro Äußerung (MLU)	<ul style="list-style-type: none"> • Überwiegend Mehrwortäußerungen und MLU>4 weist auf Phase 5 des Grammatikerwerbs (nach Clahsen) hin • Insgesamt MLU=6,10 	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 2: MLU=8,00 (strukturierte Situation, Gesprächskreis); Max. 8, 7 Sprecher • Transkription 13: MLU=2,00 (skriptbasiertes Gespräch, Rollenspiel); Max. 2, 3 Sprecher • Transkription 17: MLU=4,00 (Erzieherin beteiligt, handlungsbegleitendes Sprechen); Max. 6, 4 Sprecher • Transkription 18: MLU=4,50 (offenes Gespräch); Max. 5, 2 Sprecher • Transkription 19: MLU=7,66 (strukturiertes Gespräch, Erzieherin beteiligt); Max. 9, 10 Sprecher • Transkription 20: MLU=8,25 (strukturiertes Gespräch, Erzieherin beteiligt); Max. 10, 4 Sprecher

Fallstudie 3: Thomas, beide Subtests unterschritten

Allgemeine Angaben: Thomas ist zum Zeitpunkt der Erhebung 5;9 Jahre alt und besucht seit 2;7 Jahren die Einrichtung. Mit einem mittleren T-Wert von 32,5 liegen seine sprachlichen Kenntnisse deutlich unter dem Bereich seiner Altersgruppe. Den kritischen Wert des Subtests Phonologisches Gedächtnis von Nichtwörtern hat er mit 27 Punkten unterschritten. Die Familiensprache ist Deutsch, der Vater ist als Heilerziehungspfleger tätig, die Mutter ist Hausfrau. Im Kindergarten ist er aufgrund einer allgemeinen Entwicklungsverzögerung als „Integrationskind“ eingestuft.

Beobachtungsleitfaden: Thomas ist in der Interaktion mit der Peergroup wiederholt Ausgrenzungsprozessen ausgesetzt, er zeigt sich jedoch ausdauernd in seinen Versuchen, Gespräche zu etablieren und aufrecht zu erhalten. In sprachrelevanten Alltagssituationen hört er aufmerksam zu, beteiligt sich jedoch selten aktiv an Gesprächen.

Thomas geringer Status in der Peergroup offenbart sich im wiederholten Scheitern seiner Interaktionsversuche mit Peers, aber auch mit Erzieherinnen. Er zeigt großes Interesse an sprachlicher Interaktion, wird jedoch teilweise aktiv von kompetenteren Sprechern ausgeschlossen (Transkription 5). Da er Sprechersignale der pädagogischen Fachkräfte wie Ironie und Provokation von Widerspruch nicht als kommunikative Strategien identifizieren kann (Transkription 17), kann darauf auch keine adäquate Reaktion erfolgen. Bei der Analyse der mittleren Äußerungslängen findet sich eine sehr heterogene Verteilung wieder. Obwohl Thomas zeigt, dass er in dyadischer Interaktion mit einem Mädchen seiner Kindergartengruppe zu einer hohen Äußerungslänge fähig ist (Transkription 4), finden seine Initiierungsversuche kein Feedback und es ergibt sich kein längerer Gespräch bzw. keine Situation geteilter Aufmerksamkeit. Thomas zeigt sich als sehr empathisch und aufmerksam gegenüber kommunikativen Signalen der Peergroup, wird aber vielfach zurückgewiesen. Sein großes Interesse an Peerinteraktion spiegelt sich in der hohen emotionalen Beteiligung und den wiederholten Versuchen der Interaktionsetablierung wider.

Dimension	Analyse	Beleg
Makroebene Eröffnung, Kern und Gesprächsbeendigung	<ul style="list-style-type: none"> Transkription 4: Gesprächseröffnung durch Marlen; Versuch durch Thomas, den Kern des Gesprächs zu gestalten und das Gespräch aufrecht zu erhalten, scheitert; Gesprächsbeendigung findet nicht statt Transkription 5: Gesprächseröffnung durch Peergroup, Thomas möchte zum Kern des Gesprächs beitragen, wird jedoch nicht als Gesprächspartner berücksichtigt Transkription 6: Thomas eröffnet das Gespräch mit einer Erzieherin, wird im Kern des Gesprächs sprachlich überfordert, da er die 	<ul style="list-style-type: none"> Marlen: Guck mal, da is' deiner. Thomas: Musst du nach Hause nehmen (4/0-1) ... Thomas: Da ein Duchzeuch. (4/5()) Marlen verlässt wortlos den Tisch (4/6) Hannes: Ja, der Panzer. Soll ich sagen, warum der so viele Räder hat? Damit der fahren kann. Thomas: Ich auch Panzer. (5/4-5) ... Alexander: Ich möchte was trinken. Thomas: Hier Kao [Kakao]. Thomas reicht Alexander den Kakao an, Alexander nimmt nicht an (5/8-9) Einen noch (6/0); Erz: Thomas, ein Schälmesser. Frag

	<p>Anweisung der Erzieherin nicht versteht, Gesprächsbeendigung durch die Erzieherin</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transkription 7: Thomas sitzt beim Gespräch dabei, wird von Simon bewusst von der Interaktion ausgeschlossen • Transkription 11: Gesprächseröffnung, Kern und Beendigung nicht zu erkennen: Symbol- / Rollenspiel findet ohne Skript und Verbalisierung statt • Transkription 14: Gesprächseröffnung durch die Erzieherin, Thomas reagiert fast ausschließlich nonverbal • Transkription 17: Gesprächseröffnung, Kern und Gesprächsbeendigung bestimmt durch die Erzieherin, Thomas trägt zum Kern bei (handlungsbegleitendes Sprechen) 	<p>mal bitte (6/5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simon rückt einen Stuhl weiter. Simon: Ich will nämlich nicht ganz neben Thomas sitzen (7/2-3) • Die Kinder sitzen schweigend am Tisch und führen Symbolspiel durch. Nach drei Minuten steht Thomas auf und verlässt den Tisch. (11/5) • Erz: Toll, Thomas, was machst du denn da? (14/0) Thomas zeigt auf sein Blatt. (14/1) Anstatt mit „ja“ zu antworten, zeigt Thomas auf sein Pflaster (14/5) Thomas steht wortlos auf und geht in die Bauecke. (14/11) • Die Kräuters (17/7); Jetzt die Butter? (17/17)
<p>Gesprächsziel, Gliederung durch Teilziele: Glatter Ablauf vs. Schleifenbildung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 4: Thomas reagiert direkt auf das Gesprächsziel und strukturiert das Gespräch durch weitere Teilziele, seine Sprechersignale werden jedoch nicht berücksichtigt; glatter Ablauf • Transkription 5: Thomas reagiert auf Schleifenbildung, will zum Teilziel beitragen, seine Sprechersignale werden jedoch nicht berücksichtigt • Transkription 6: Thomas gibt Gesprächsziel vor, versteht jedoch nicht die Sprechersignale der Erzieherin; glatter Ablauf, keine Teilziele • Transkription 7: Thomas nimmt passiv am Gespräch teil, wird jedoch ausgeschlossen (verbal und physisch) • Transkription 11: Ein Gesprächsziel ist nur aus dem Kontext erkennbar (Kinder spielen am Tisch mit Plastikgeschirr), es finden kaum Verbalisierungen von Handlungen statt. Glatter Ablauf, keine Schleifenbildung • Transkription 14: Gesprächsziel 	<ul style="list-style-type: none"> • Alexander: Ich möchte was trinken. Thomas: Hier Kao [Kakao]. Thomas reicht Alexander den Kakao an, Alexander nimmt nicht an (5/8-9) • Kao [Kakao] (11/2); Patrick: Tee trinken (11/4)

	<p>vorgegeben durch den Kontext, Thomas reagiert nonverbal; glatter Ablauf, keine Schleifenbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsziel (Handlungsbegleitung) wird durch die Erzieherin strukturiert, Thomas trägt zu den Teilzielen (Was machst du da?) bei; glatter Ablauf, keine Schleifenbildung 	
Mesoebene Initiierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Imperative • Proto-Imperative • Keine initiierenden Interrogativstrukturen erkennbar • Versuch, durch enaktive Unterstützung und Intonation Gespräch zu initiieren, scheitert 	<ul style="list-style-type: none"> • Musst du nach Hause nehmen (4/1); Deine Mama zeigen! (4/3) • Einen noch! (6/0) • Hab ein tolles Idee. Das is ein Bume [Blume]... Möchte auch ein Done [Krone]... Da ein Duchzeuch (4/5)
respondierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Direkter inhaltlicher Bezug zur Aussage des Gesprächspartners, Wiederholung der Aussage • Direkter inhaltlicher Bezug zu einem Wunsch des Gesprächspartners; Proto-Wörter • Wiederholung von inhaltszentralen Wörtern • Wiederholung von inhaltszentralen Phrasen (auch mit Frageintonation) • Keine adäquate Reaktion Thomas auf Widerspruchsprovokation der Erzieherin • Direkte Antwort auf Frage des Erwachsenen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich auch Panzer (5/5) • Hier Kao [Kakao] (5/9) • Erz: Ne, wir machen doch Kräuterbutter für unser Frühstück. Thomas: Kräuterbutter. Erz: Genau, was fehlt denn dann noch für die Kräuterbutter? Marie: Die Kräuters! Thomas: Kräuters! (17/4-7) • Erz: Aber Vorsicht, das Messer ist ganz scharf. Thomas: Gaaanz scharf (17/11-12); Erz: Jetzt wird die Sahne zu Butter. Marie: Jetzt is die Butter? Thomas: Jetzt die Butter? (17/15-17) • Erz: Oh Thomas, jetzt hast du die ganze Sahne kaputt gemacht. Thomas: Ooooh. Erz: Hahahaha, nein, ist nicht schlimm. (17/13-15) • T: Ach, wollt ihr Tee trinken? Thomas: Kao [Kakao] /11/1-2)
Strukturierung durch Gliederungssignale (Zustimmung, Ablehnung, Aufmerksamkeit)	<ul style="list-style-type: none"> • Zeigt Interesse / Aufmerksamkeit an der Interaktion in der Peergroup • Nachfragesignal, wenn etwas nicht verstanden wurde • Nonverbale Signale 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich auch Panzer (5/5) • Hm? (6/2) • Thomas zeigt auf sein Blatt

	<ul style="list-style-type: none"> Durch die Wiederholungen inhaltsspezifischer Wörter und Äußerungen signalisiert Thomas Aufmerksamkeit und versucht, das Gespräch aufrecht zu erhalten 	(14/1); zeigt auf sein Pflaster (14/5)
Sprecherwechsel durch Fremd- / Selbstzuweisung (Hörer unterbricht Sprecher: simultanes Sprechen / Hörer ergreift das Wort, ohne zu unterbrechen)	<ul style="list-style-type: none"> Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung; Thomas ergreift das Wort, ohne die beteiligten Sprecher zu unterbrechen Sprecherwechsel durch Fremdzuweisung: Antwort auf Frage 	<ul style="list-style-type: none"> (Belege in allen betreffenden Transkriptionen) Kao [Kakao] (11/2)

Dimension	Analyse	Beleg
Mikroebene Semantisch-lexikalische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> Inhaltsspezifische Begriffe, fast ausschließlich Konkreta (semantische Felder Nahrung, Fahrzeuge) Abstrakta Keine Negationselemente Wenig Handlungsverben; elliptische Äußerungen mit Auslassung der Verbalphrase Hilfsverben werden als Vollverben benutzt Modalverb: mögen Präpositionen: nach Adjektive werden nicht benutzt, außer in Wiederholungen von Äußerungen der Gesprächspartner Semantische Funktionen: Vorhandensein eines Objekts; Handlungsträger und Handlung Zeit: wird nicht markiert Bedeutungsrelationen: nicht erkennbar; semantische Felder beziehen sich auf den Kontext der aktuellen Handlung 	<ul style="list-style-type: none"> Rose, Mama (4/3); Bume [Blume], Done [Krone], Duchzeuch [Flugzeug] (4/5); Panzer (5/5); Kao [Kakao] (5/9, 11/2); Kräuterbutter (17/5); Kräuters (17/8); Butter (17/17) Idee (4/5) nehmen (4/1); zeigen (4/3) Jetzt die Butter? (17/17); Da ein Duchzeuch [Flugzeug] (4/5); Ich auch Panzer (5/5) Hab ein tolles Idee (5/5); Das is ein Bume [Blume] (5/5) Möchte auch ein Done [Krone] (5/5) Nach Hause (5/1) Gaaanz scharf (17/12)

Morphologisch-syntaktische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> • Trennung von Präfix und Verb findet sich in den Transkriptionen nicht wieder 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Satzklammern: Verbzweitstellung berücksichtigt, häufig jedoch Auslassung von Verbalphrase, so dass eine Zuweisung zu einem Meilenstein nach Tracy schwer vorzunehmen ist; häufig Auslassung von Pronomen • Auslassung des Verbs in Zweit- und Endstellung • Infinitiv in Verbendstellung ohne finites Verb in Zweitposition • Wortstellung: Es werden vorwiegend Hauptsätze mit geringer Komplexität gebildet (Subjekt, Verb, Objekt); Subjekt und Objekt, oft Personalpronomina; • Verbzweitstellung: wird berücksichtigt, meist werden die finiten Verbformen jedoch ausgelassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Das is deine Rose (4/3); Das is ein Bume [Blume] (4/5); Hab ein tolles Idee (4/5); Möchte auch ein Done [Krone] (4/5) • Da ein Duchzeuch [Flugzeug] (4/5); Ich auch Panzer (5/5); Hier Kao [Kakao] (5/9) • Deine Mama zeigen (4/3)
	<ul style="list-style-type: none"> • Morphologie der Nominalphrase: Kongruenz innerhalb von Nominalphrasen nicht durchgängig analysierbar • Verwendung von bestimmten und unbestimmten Artikeln; Kasus und Genus werden markiert • Übergeneralisierung von Nominal- auf Dativkontexte • Numerus (Singular) wird markiert, Plural ist nicht analysierbar • Nominalphrasen werden offensichtlich noch nicht durchgängig analysiert oder restrukturiert, das Prinzip der Kongruenz innerhalb von Nominalphrasen ist noch nicht erworben 	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Done [Krone] • Deine Rose (4/3); die Butter (17/17) • Deine[r] Mama (4/2)
	<ul style="list-style-type: none"> • Verbmorphologie: 1., 2. und 3. Person Singular Präsens Aktiv wird gebildet, teils Auslassung der Personalpronomen 	<ul style="list-style-type: none"> • [Ich] hab ein tolles Idee (4/5); [Ich] möchte auch ein Done [Krone] (4/5); Musst du nach Hause nehmen (4/1); Das is deine Rose (4/3)
	<ul style="list-style-type: none"> • Negation: Negationselemente werden nicht verwendet; Opposition / Desinteresse wird nonverbal ausgedrückt 	<ul style="list-style-type: none"> • Thomas steht wortlos auf und geht in die Bauecke (14/11); Nach drei Minuten steht Thomas auf und verlässt den Tisch (11/5)

	<ul style="list-style-type: none"> • Fragen: Frage durch Intonation, allerdings nicht mit initiierender Funktion, sondern Wiederholung • Keine Fragepronomen 	<ul style="list-style-type: none"> • Jetzt die Butter? (17/17)
Mehrwortäußerungen (MWÄ) / Anzahl der Morpheme pro Äußerung (MLU)	<ul style="list-style-type: none"> • Sehr heterogene Streuung des MLU in Abhängigkeit von der emotionalen Beteiligung Thomas 	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 4: MLU = 10,00 (Freispiel, enaktive Unterstützung); Max. 15,2 Sprecher • Transkription 6: MLU=2,00 (Am Frühstückstisch, Strukturierung durch Erzieherin, sprachliche Überforderung); Max. 2, 2 Sprecher • Transkription 11: MLU=1,00 (Rollenspiel); Max. 1, 4 Sprecher • Transkription 14: nonverbal • Transkription 17: MLU=1,75 (Strukturierung durch Erzieherin, handlungsbegleitendes Sprechen); Max. 2, 4 Sprecher

Kindertageseinrichtung B (städtisches Einzugsgebiet)

Fallstudie 4: Jannes, kein Subtest unterschritten

Allgemeine Angaben: Jannes ist zum Zeitpunkt der Erhebung 4;5 Jahre alt und besucht seit 1;3 Jahren die Einrichtung. Mit einem mittleren T-Wert von 55 liegen seine sprachlichen Kenntnisse über dem Durchschnitt seiner Altersgruppe. Die Familiensprache ist Deutsch, der Vater ist als Angestellter einer Bank tätig, die Mutter ist ausgebildete Krankenschwester und derzeit Hausfrau. Jannes hat eine ältere Schwester, die die zweite Klasse einer Grundschule besucht.

Beobachtungsleitfaden: Jannes beteiligt sich aktiv an Gesprächen in sprachlich relevanten Alltagssituationen und erzählt verständlich von etwas, das der Gesprächspartner nicht kennt oder nicht sieht. Jannes hört Erwachsenen und Kindern aufmerksam zu und geht auf Fragen und Anforderungen ein. In der sprachlichen Interaktion findet die Gesprächseröffnung häufig durch die Erzieherin statt, der sprachliche Input stellt sich trotz des geöffneten Konzepts als komplexer dar als in anderen Kindertageseinrichtungen. Jannes zeigt sich im Umgang mit Erwachsenen sehr selbstbewusst, fordert sie zu Handlungen auf, stellt direkte Fragen und widerspricht ihnen.

Dimension	Analyse	Beleg
Makroebene Eröffnung, Kern und Gesprächsbeendigung	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 1: Gesprächseröffnung durch Erzieherin, Kern wird von Jannes sofort erkannt und mitgestaltet • Transkription 2: Gesprächseröffnung durch Erzieherin. Jannes trägt zum Kern bei, nachdem er von der Erzieherin direkt angesprochen wurde 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: Ich habe eine Geschichte aus der Bücherei geholt. Die Geschichte die heißt: Lotte und die Monster! Jannes: Lotte und die Monster! (1/4-5) • Erz: Und falls mal jemand die Regeln vergisst und Jannes sieht, hey, Maika wirft ja gerade ein Buch, was könn-

	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 4: Bero und Jannes eröffnen das Gespräch, der Kern wird von allen Beteiligten gestaltet, die Gesprächsbeendigung erfolgt durch Jannes • Transkription 14: Gesprächseröffnung und -beendigung durch Erzieherin, Kern wird von allen Beteiligten mitgestaltet • Transkription 15: Gesprächseröffnung und -beendigung durch Niko, Jannes verfolgt aktiv den Gesprächskern, trägt aber inhaltlich erst im Gesprächsverlauf zum Kern bei 	<p>test du da tun? Jannes: Dann kann ich... zu Maika sagen, kennst du die Regeln nicht mehr? (2/28-29)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bero: Wer möchte ein' Film gucken? Jannes: Luna du kannst mitspiel'n. Luna: Ja. Jannes: Wer möchte ein' Film gucken? (4/0-3); Nö, die is dick! (4/19) • Erz: So Jannes, eine Ermahnung noch und Till auch. Soo, heute hören wir die letzte Geschichte von Petrus (14/0); Erz: Super Soldaten, ihr könnt aufwachen (14/48) • Niko: Weißt du, was wir mal an mein Geburtstag machen immer? (15/0); Jannes: Guck mal wie ich das aufgeklebt hab' (15/11); Niko: Weil du kein Fach hast (15/27)
Gesprächsziel, Gliederung durch Teilziele: Glatter Ablauf vs. Schleifenbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 1: Gesprächsziel bezieht sich auf den Kontext (dialogisches Bilderbuchlesen); glatter Ablauf, keine Schleifenbildung, Strukturierung anhand von Fragen zum Bilderbuch und durch Hinweise auf den weiteren Verlauf durch die Erzieherin • Transkription 2: Gesprächsziel wird von der Erzieherin eingeführt (Regeln im Umgang mit Büchern); Kinder werden durch allgemeine Fragen einbezogen; Jannes wird direkt angesprochen und antwortet auf die Frage der Erzieherin; starke Strukturierung des Gesprächsverlaufs, dadurch glatter Ablauf, keine Schleifenbildung • Transkription 4: Gesprächsziel: Etablierung eines Rollenspiels (Film gucken) durch Bero und Jannes, Luna verfolgt anderes Teilziel, Jannes nimmt das Teilziel auf; das eigentlich Gesprächsziel wird nicht mehr 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: Die Geschichte die heißt: Lotte und die Monster! (1/4); Erz: Da bin ich ja mal gespannt, was jetzt kommt (1/9); Erz: Wo guckt'n die dann nach, die Mutter? (1/11); Erz: Seht ihr die hier? (1/26); Erz: Mal gucken. (1/32); Erz: Da ist was los, wa? (1/42); Erz: Meinst? (1/46); Erz: Was? (1/51); Erz: Meinst du? (1/53) • Erz: ...was können wir denn mal machen, dass sich Alle daran halten? (2/7); ...Also, was könnten wir tun, dass so etwas nicht mehr passiert? (2/13); Erz: Was könntet ihr tun, jeder von euch, dass so etwas nicht mehr passiert? (2/24); Erz: ...was könntest du dann tun? Jannes: Dann kann ich zu Maika sagen... (2/28-29) • Bero: Wer möchte ein' Film gucken? Luna: Guck mal, das kann abgehen (4/5) ... Maren hat aber ein' dicken Bauch... (4/11) Jannes: Meine Mama hat auch ein'

	<p>verfolgt, also kein glatter Ablauf, aber auch keine Schleifenbildung erkennbar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transkription 14: Gesprächsziel wird von der Erzieherin eingeführt (Petrus-Geschichte soll von den Kindern nachgespielt werden); starke Strukturierung des Gesprächsverlaufs, dadurch glatter Ablauf, keine Schleifenbildung; Jannes zeigt deutliches inhaltliches Interesse am Sachthema • Transkription 15: Gesprächsziel von Niko (Gespräch über Geburtstag und Freunde) wird von Jannes zunächst nicht verfolgt, im Gesprächsverlauf jedoch wieder aufgegriffen (Schleifenbildung) 	<p>dicken Bauch.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genau. Heute wollen wir die Geschichte von Petrus erzählen. Und die Petrus-Geschichte heißt heute: Petrus im Gefängnis. (14/3); Jannes: Was sind Christen? (14/19); Erz: Aber eines Tages gab es einen König, der mochte die Christen überhaupt nicht. Jannes: Wer war das? (14/20-21) • Niko: Weißt du was wir mal an mein Geburtstag machen immer? (15/0) ... Niko: Weil das ist nämlich mein Freund. Und im Kindergarten Levin auch (15/10); Jannes: Guck mal, wie ich das aufgeklebt hab (15/11) ... Jannes: Weißt du, mein Freund ist auch im Kindergarten... (15/16)
Mesoebene Initiierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Interjektionen • Äußerungen, die Widerspruch provozieren (Witze/Einsatz von Humor/Ironie; Versuch, den Gegenüber zu beeindrucken; Schilderung unrealistischer Sachverhalte) • Direkte Fragen an Peergroup • Direkte Ansprache / Einladung zum Mitspielen • Direkte Frage an Erwachsene • Aufforderung an Erwachsene, verstärkte Aufforderung nach Ablehnung 	<ul style="list-style-type: none"> • Guck mal, da! (1/49); Wow, Maika blutet! (1/3) • Ich bin der beste Superman. (1/3); Erz: Die Monster sind nur in deinem Kopf. Die gibt es gar nicht in Wirklichkeit. Jannes: Schade! (1/9) • Wer möchte ein' Film gucken? (4/3) • Luna du kannst mitspielen (4/1) • Was sind Christen? (14/19); Wer war das? (14/21); Setzt du dich wieder hin? (15/21) • Guck doch mal, wie ich das aufgeklebt hab (15/11); Les doch mal vor, was in der Geschichte steht. Erz: Ne, brauche ich nicht. Jannes: Doch, les doch mal vor, was da steht. (14/23-25)
respondierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Direkte Antwort auf Frage der pädagogischen Fachkräfte (mit inhaltlicher Expansion) 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: Wo guckt'n die dann nach, die Mutter? Jannes: Unterm Bett (1/11-12); Erz: Seht ihr die hier? Jannes: Ja, die sind echt böse! (1/26-27); Erz: Meinste? Jannes:

	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung von Phrasen der Erzieherin • Widerspruch zur Äußerung des Gesprächspartners • Kommentare zum Beitrag des Gesprächspartners(auch mit inhaltlicher Expansion) 	<p>Ja, vielleicht ham die ein' Schlüssel. (1/46-47); Erz: ...was könntest du da tun? Jannes: Dann kann ich zu Maika sagen, kennst du die Regeln nicht mehr? Man schmeißt nich mit Büchern, man fährt nich mit Büchern Boot, man schmeißt nich auf, auf die Kinder, man zerreißt nich und beißt nich drauf und, und macht nich dollu zu. (2/28-29); T: Deine Mama? Kriegt die auch ein Baby? Jannes: Nö, die is' dick! (4/9-10)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erz: Lotte und die Monster. Jannes: Lotte und die Monster! (1/4-5) • Doch, les doch mal vor, was da steht. (14/25) • Schade! (1/9); Jetzt sind die aber weg! (1/7)
Strukturierung durch Gliederungssignale (Zustimmung, Ablehnung, Aufmerksamkeit)	<ul style="list-style-type: none"> • Neuer Gesprächsbeitrag wird durch Einstiegsphrase angekündigt: deutliches Sprechersignal • Nimmt Sprechersignale auch aus der Peergroup wahr 	<ul style="list-style-type: none"> • Weißt du... (15/16)
Sprecherwechsel durch Fremd- / Selbstzuweisung	<ul style="list-style-type: none"> • Sprecherwechsel durch Fremdzweisung (Antwort auf Fragen der Erzieherinnen) • Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung sehr häufig • Keine Unterbrechung oder simultanes Sprechen • Alexander ist in der Lage, dialogische Gespräche zu initiieren und diese über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten 	

Dimension	Analyse	Beleg
Mikroebene Semantisch-lexikalische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> • Begriffe mit wenig Inhaltsspezifität (Abstrakta) werden verwendet • überwiegend jedoch Namen, Objekte, Körperfunktionen, soziale Routinen, Aufforderungen; Begriffsnetz ist sehr differenziert 	<ul style="list-style-type: none"> • Regeln (2/29); Geschichte (14/23) • Superman (1/3); Lotte, Monster (1/5); Bett (1/12); Schlüssel (1/47); Maika, Büchern, Boot, Kinder (2/29); Film (4/3); Luna

	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn Begriffe unbekannt sind, fragt Jannes einen Erwachsenen • Verwendung treffender Adjektive 	<ul style="list-style-type: none"> • (4/1); Mama (4/17, 15/13); Bauch (4/17); Puzzle (15/13); Freund, Kindergarten (15/16); Gold, Silber (15/18); Kind (15/26) • Was sind Christen? (14/19) • böse (1/27)
Morphologisch-syntaktische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> • Trennung von Präfix und Verb gelingt zielsprachlich 	<ul style="list-style-type: none"> • Les [lies] doch mal vor (14/23); Doch, les [lies] doch mal vor (14/25)
	<ul style="list-style-type: none"> • Wortstellung / Satzklammern: Jannes beherrscht das Prinzip der Satzklammer im Deutschen sicher, in Präsens- und Perfektkontexten • Hauptsatz: Verbzweitstellung des finiten Verbs; Endstellung infiniter Verbformen • Verbstellungsregeln werden in Haupt- und subordinierenden Nebensatzkonstruktionen eingehalten • auch Inversion gelingt: flektierte Verbform in Endstellung: Meilenstein IV nach Tracy ist bereits erreicht 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich bin der beste Superman (1/3); Jetzt sind die aber weg! (1/7); Ja, die sind echt böse! (1/27); Vielleicht ham die ein' Schlüssel (1/47); Man schmeißt nich' mit Büchern... (2/29); Dann kann ich zu Maika sagen (2/29); dann hat mich [mir] meine Mutter gestern freigegeben (15/13); das hab' ich gestern angefangen (15/13); ich dachte ich musste brechen (15/13); wie ich das aufgelebt hab (15/11) • ...was in der Geschichte steht (14/23) ...was da steht (14/25); weil die schon da waren (15/13); weil mir so schlecht war (15/13);
	<ul style="list-style-type: none"> • Morphologie der Nominalphrase: Kasus, Genus, Numerus überwiegend kongruent an bestimmten und unbestimmten Artikeln, sowie an Adjektiven • KGN-Kongruenz in Präpositionalphrasen; keine Probleme bei Dativ fordernden Kontexten (Singular und Plural) 	<ul style="list-style-type: none"> • Der beste Superman (1/3); und die Monster (1/5); die Regeln (2/29); • Unterm Bett (1/13); mit Büchern (15/29); auf die Kinder (15/29)
	<ul style="list-style-type: none"> • Verbmorphologie: Subjekt-Verbkongruenz vorhanden im Singular und Plural, Präsens • 1. Pers. Sgl. Präteritum 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich bin (1/3); Ich mag (25/28); Joel blutet (1/3); Jetzt sind die aber weg (1/7); die sind echt böse (1/27); kennst du (2/29); du kannst mitspielen (4/1); Mama hat (2/17); was sind (14/19) • ich musste (15/13)

	<ul style="list-style-type: none"> • Passiv: wird zielsprachlich gebildet • Part. Perfekt mit ge- wird korrekt gebildet • Hilfs- und Modalverben werden eingesetzt 	<ul style="list-style-type: none"> • Man schmeißt nich' (2/29); Man fährt nich' (2/29); man zerreißt nich' (2/29); • Hab ich gestern angefang (15/13); hat mir meine Ma-ma freigegeben (15/13);
	<ul style="list-style-type: none"> • Negation: Negationselement nicht+Verb • Kein+Substantiv • Nein 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich seh' nix (1/35); kennst du die Regeln nich (2/29); man schmeißt nich', fährt nich', zerreißt nich', beißt nich' drauf und macht nich' ganz dollu zu (2/29) • Kein Kind (15/26) • Nö, die is' dick (4/17); Nein (1/33)
Mehrwortäußerungen (MWÄ) / Anzahl der Morpheme pro Äußerung (MLU)	<ul style="list-style-type: none"> • Fast ausschließlich Mehrwortäußerungen und MLU>4 weisen auf Phase 5 des Grammatikerwerbs (nach Clahsen) hin • Äußerungen mit bis zu 62 Morphemen möglich 	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 1: MLU=3,90 (freie Situation, dialogisches Bilderbuchlesen); Max. 9 (in der freien Situation), 5 (im dialogischen Bilderbuchlesen); 4 Sprecher • Transkription 2: Nur eine Äußerung: Äußerungslänge 54 Morpheme • Transkription 4: 6,00 (Freispiel); Max. 8, 4 Sprecher • Transkription 14: MLU=6,50 (dialogisches Bilderbuchlesen); Max. 10, 7 Sprecher • Transkription 15: MLU=18 (am Basteltisch, freies Gespräch); Max. 62, 4 Sprecher

Fallstudie 5: Timo, ein Subtest unterschritten

Allgemeine Angaben: Timo ist zum Zeitpunkt der Erhebung 4;0 Jahre alt und besucht seit fünf Monaten den Kindergarten. Seine sprachlichen Fähigkeiten sind mit einem T-Wert von 38 im Subtest SG als unterdurchschnittlich anzusiedeln, im Subtest PGN ergibt sich ein Ergebnis von 45. Zum zweiten Messzeitpunkt liegen die T-Werte mit 47 (PGN) und 42 (SG) im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt etwas höher, die kritischen Werte werden überschritten. Die Familiensprache ist Deutsch. Beide Eltern sind berufstätig.

Beobachtungsleitfaden: In der Beobachtung sprachlich relevanter Alltagssituationen geht Timo auf Fragen und Anforderungen von Kindern ein und beteiligt sich sehr aktiv an Gesprächen. Die Interaktion findet vorwiegend mit Gleichaltrigen statt, er zeigt deutliches Interesse an Rollenspielen und ist beliebt bei Spielpartnern.

Dimension	Analyse	Beleg
Makroebene Eröffnung, Kern und Gesprächsbeendigung	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 1: Gesprächseröffnung durch Erzieherin, Timo beachtet dies zunächst nicht und versucht selbst, ein Gespräch zu eröffnen; Gesprächskern vorgegeben durch das Bilderbuch, das vorgelesen wird. Timo beteiligt sich aktiv an der Bilderbuchbetrachtung • Transkription 2: Gesprächseröffnung durch Erzieherin (Gespräch über Regeln im Umgang mit Büchern). Timo trägt sofort zum Kern bei und äußert sich sachgerecht zur Frage der Erzieherin • Transkription 4: Gesprächseröffnung durch Timo, um ein Rollenspiel mit Jannes und Luna zu etablieren • Transkription 14: Gesprächseröffnung und -beendigung durch Erzieherin, Kern wird von allen Beteiligten mitgestaltet 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: Was macht ihr jetzt hier? (1/0) Timo: Der ist der Beste, weil, weil, weil er kann so ein Supermann Pullover hat und nicht so ein Blümchen Pullover 81/0-1); Erz: Die Geschichte heißt: Lotte und die Monster! (1/4) Timo: Uhhh (1/5) • Mira: Kinder dürfen auf die Bücher drauftreten. Erz: Darf man das? Mira: Nein. Erz: Nein, das darf man nicht. Timo: Ich wollte. Erz: Ja? Timo: Und es dar... und es darf man nicht damit rumbeißen... so in Mund nehmen. (2/0-6) • Timo: Wer möchte ein Film gucken? Jannes: Luna du kannst mitspiel'n. Luna: Ja. (4/3) • Erz: So Jannes, eine Ermahnung noch und Till auch. Soo, heute hören wir die letzte Geschichte von Petrus (14/0); Erz: Super Soldaten, ihr könnt aufwachen (14/48)
Gesprächsziel, Gliederung durch Teilziele: Glatter Ablauf vs. Schleifenbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 1: Gesprächsziel bezieht sich auf den Kontext (dialogisches Bilderbuchlesen); glatter Ablauf, keine Schleifenbildung, Strukturierung anhand von Fragen zum Bilderbuch und durch Hinweise auf den weiteren Verlauf durch die Erzieherin; Timo expandiert auffällig häufig die Textpassagen, die von der Erzieherin vorgelesen werden, aber auch Kommentare zur Geschichte von der Peergroup werden inhaltlich aufgegriffen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: Die Geschichte die heißt: Lotte und die Monster! (1/4) Timo: Uhhhh (1/5); Jannes: Jetzt sind die aber weg. Timo: Ja die sind jetzt wieder weggegangen und danach kommen sie wieder (1/7-8); Erz: Die gibt es gar nicht in Wirklichkeit (1/9); Timo: Doch, die gibt es in Wirklichkeit (1/10); Erz: Genau, unterm Bett. Timo: Und da ist eine Spinne! (1/14-15); Erz: ...wir sind furchtbar wunderbare Monster. Timo: Ja, ich hab keine Angst! (1/22-23); Erz: Seht ihr die hier? Jannes: Ja, die sind echt böse! Erz: Frech sind die, ne? Timo: Die sind nicht böse, die sind frech. Ich hätte keine Angst (1/26-29); Erz: Ja wenn das so ist, habe ich eine prima Idee, sagt Lot-

	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 2: Gesprächsziel wird von der Erzieherin eingeführt (Regeln im Umgang mit Büchern); Kinder werden durch allgemeine Fragen einbezogen; Timo trägt unmittelbar zum Gesprächsziel bei, indem er den richtigen Umgang mit Büchern rekonstruiert 	<p>tes Mutter und steht gähmend auf. Timo: Ja ich weiß was die für ,ne Idee hat. Die nimmt saure Gurken und dann lockt se die Monster an! (1/30-31); Erz: Fernsehen. Das wäre schön, sagt das rote Monster. Ja, das wäre furchtbar wunderbar. Timo: Erst woll'n se saure Gurken jetzt woll'n se fernsehen. Erz: Da is was los, wa? Timo: Und jetzt hat Lotte auch keine Angst mehr, jetzt weiß se dass die Monster lieb sind. (1/39-43); Erz: Und dann geht sie ganz leise aus dem Zimmer, dreht den Schlüssel um und zieht ihn ab. Timo: Das ist damit die Monster gar nicht mehr in ihres Zimmer kann. (1/44-45)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mira: Kinder dürfen auf die Bücher drauftreten. Erz: Darf man das? Mira: Nein! Erz: Nein, das darf man nicht. Timo: Ich wollte. Erz: Ja? Timo: Und es dar... und es darf man nicht damit rumbeißen... so in Mund nehmen. (2/0-6); Erz: ...was können wir denn mal machen, dass sich alle daran halten? Timo: Ich weiß es! Die Kinder müssen lesen lern'! (2/7-8); Mira: wo häng' die Regeln? Erz: Da! Timo: Ich merk' mir das schon ich guck' mir das nur an! (2/11-12); Erz: Also was könnten wir tun, dass so etwas nicht mehr passiert? Timo: Muss immer Erwachsene mit bei sein (2/13-14); Erz: Was könntet ihr tun, jeder von euch, dass sowas nicht mehr passiert? Timo: Jannes: Aufpassen! Timo: dass sie nix kaputt machen! Erz: Genau, jeder von euch muss aufpassen. Timo: Die großen müssen auf die kleinen Kinder aufpassen, dass sie nix kaputt machen (2/24-27) • Timo: Wer möchte ein' Film gucken? Luna: Guck mal, das
--	---	--

	<p>(Film gucken) durch Timo und Jannes, Luna verfolgt anderes Teilziel, Jannes nimmt das Teilziel auf; das eigentlich Gesprächsziel wird nicht mehr verfolgt, also kein glatter Ablauf, aber auch keine Schleifenbildung erkennbar; Timo verletzt sich kurz nach Beginn des Gesprächs und kann das Gesprächsziel nicht weiter verfolgen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transkription 14: Gesprächsziel wird von der Erzieherin eingeführt (Petrus-Geschichte soll von den Kindern nachgespielt werden); starke Strukturierung des Gesprächsverlaufs, dadurch glatter Ablauf, keine Schleifenbildung; Timo übernimmt die Rolle des Engels, der Petrus rettet 	<p>kann abgehen (4/5); Timo: (weint) (4/4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genau. Heute wollen wir die Geschichte von Petrus erzählen. Und die Petrus-Geschichte heißt heute: Petrus im Gefängnis. (14/3); Erz: Und ein Engel sagte zu Petrus: Petrus, wach auf! Timo: Petrus, wach auf! Erz: Und Petrus konnte es gar nicht fassen. Und der Engel sagte: Steh auf und komm' mit mir! Timo: Steh auf und komm' mit mir. (14/28-29); Erz: Und sie ließen den Petrus herein und fragten, was glaubt ihr, was sie den Petrus fragten? Timo: Wie is das denn nur passiert? (14/44-45)
Mesoebene Initiierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Versuch, den Gesprächspartner zu beeindrucken • Direkte Frage an die Peergroup 	<ul style="list-style-type: none"> • Guck mal, da! (1/49); Wow, Maika blutet! (1/3) • Wer möchte ein' Film gucken? (4/0)
respondierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Direkte Antwort auf Frage der pädagogischen Fachkräfte (mit inhaltlicher Expansion) • Bestätigung / Unterstützung der Aussagen der Erzieherin, inhaltliche Expansion 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: Ne, wisst ihr, was wir gleich machen? Timo: Mittagessen (1/58); Erz: Meinst du? Timo: Ja die Monster!; Erz: ... was können wir denn mal machen, dass sich alle daran halten? Timo: Ich weiß es! Die Kinder müssen lesen lernen! (2/7-8); Erz: Also was könnten wir tun, dass so etwas nicht mehr passiert? Timo: Muss immer Erwachsene mit bei sein (2/13-14); Erz: Was könntet ihr tun, jeder von euch, dass sowas nicht mehr passiert? Timo: Jannes: Aufpassen! Timo: dass sie nix kaputt machen! (2/24-25); Erz: Schafft ihr das? Timo: Jaaaaa (2/30/31)

	<ul style="list-style-type: none"> • Widerspruch zur Äußerung des Gesprächspartners • Kommentare zum Beitrag des Gesprächspartners (auch mit inhaltlicher Expansion) • Interjektionen • Wiederholung von Äußerungen 	<p>Ja, die sind jetzt wieder weggegangen und danach kommen sie wieder. (1/8); Erz: ... wir sind furchtbar wunderbare Monster. Timo: Ja, ich hab' keine Angst! (1/22-23); Erz: Ja wenn das so ist, habe ich eine prima Idee, sagt Lottes Mutter und steht gähnend auf. Timo: Ja ich weiß was die für ne Idee hat. (1/30-31); Erz: Und dann geht sie (...). Timo: Das ist damit die Monster gar nicht mehr in ihres Zimmer kann. (1/44-45); Erz: Genau, jeder von euch muss aufpassen. Timo: Die großen müssen auf die kleinen Kinder aufpassen, dass sie nix kaputt machen (2/26-27); Timm: Meinstes gleich? Timo: Jaaa (4/12-13)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doch, die gibt es in Wirklichkeit (1/10); Die sind nicht böse, die sind frech. (1/29) • Erz: Fernsehen. Das wäre schön, sagt das rote Monster. Ja, das wäre furchtbar wunderbar. Timo: Erst woll'n se saure Gurken jetzt woll'n se fernsehen. Erz: Da is was los, wa? Timo: Und jetzt hat Lotte auch keine Angst mehr, jetzt weiß se dass die Monster lieb sind. (1/39-43); • Iiiiih igitt! (1/18); Lecker! (1/20), Oh Ja,... (1/56) • Erz: Petrus, wach auf! Timo: Petrus, wach auf! (14/26-27); Erz: Steh auf und komm mit mir. Timo: komm mit mir. (14/28, 29)
Strukturierung durch Gliederungssignale (Zustimmung, Ablehnung, Aufmerksamkeit)	<ul style="list-style-type: none"> • Neuer Gesprächsbeitrag wird durch Bestätigung /Widerspruch des vorangegangenen Beitrags angekündigt: deutliches Sprechersignal • Timo zeigt sich sehr aufmerksam beim dialogischen Bilderbuchlesen und kommentiert sowohl die Aussagen aus dem Text, als auch die Aussagen der Gesprächspartner 	<ul style="list-style-type: none"> • Ja, die sind... (1/16); Doch, die gibt es (1/10); Die sind nicht (1/29); Ja ich weiß (1/31); Aber das geht noch ein bisschen weiter! (1/52)

Sprecherwechsel durch Fremd- / Selbstzuweisung	<ul style="list-style-type: none"> • Sprecherwechsel durch Fremdzuweisung (Antwort auf Fragen der Erzieherinnen) als häufige Form des Sprechwechsels • Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung durch inhaltliche Expansion der Aussagen, ohne zu unterbrechen • Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung, simultanes Sprechen; noch nicht sensibilisiert für Sprechersignale 	
--	--	--

Dimension	Analyse	Beleg
Mikroebene Semantisch-lexikalische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> • Begriffe mit wenig Inhaltsspezifität (Abstrakta) werden verwendet • Verwendung des Diminutivs • überwiegend Namen, Objekte, Körperfunktionen, soziale Routinen, Aufforderungen; Begriffnetz ist sehr differenziert • Verwendung treffender Adjektive • Tätigkeiten werden versucht, mit treffenden Verben besetzt zu werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Wirklichkeit (1/10); Angst (1/29); Idee (1/31) • Blümchen (1/1) • Superman, Pullover (1/1); Bett (1/12); Gurken, Monster (1/31); Zimmer (1/45); Mund (2/6); Erwachsene (2/14); Film (4/0); Gefängnis • ...Nicht böse, ...frech. (1/29); lecker (1/20) • Rumbeißen, so in Mund nehmen (2/6)
Morphologisch-syntaktische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> • Trennung von Präfix und Verb gelingt zielsprachlich 	<ul style="list-style-type: none"> • und dann lockt se die Monster an!(1/31); das geht noch ein bisschen weiter(1/52)
	<ul style="list-style-type: none"> • Wortstellung / Satzklammern: Jannes beherrscht das Prinzip der Satzklammer im Deutschen sicher, in Präsens- und Perfektkontexten • Hauptsatz: Verbzweitstellung des finiten Verbs; Endstellung infiniter Verbformen • Verbstellungsregeln werden in Haupt- und subordinierenden Nebensatzkonstruktionen eingehalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Der ist der Beste (1/1); die sind jetzt wieder weggegangen und danach kommen sie wieder (1/8); die gibt es (1/10); und da is eine Spinne (1/15); ich hab' keine Angst (1/23); die sind nicht böse, die sind frech. Ich hätte keine Angst (1/29); Ich seh' auch nix (2/36); Jetzt seh ich's. Jetzt hab ich's gesehen (2/38) • Ja ich weiß, was die für ne Idee hat (1/31); Die nimmt saure Gurken und dann lockt se die Monster an!(1/31); jetzt weiß se, dass die Monster lieb sind (2/43); ...dass sie nix kaputt machen (2/25) • Weil er kann so ein so ein Superman Pullover hat... (0/1); Damit die Monster gar

	<ul style="list-style-type: none"> • Auch fehlerhafte Konstruktionen in Nebensätzen • auch Inversion gelingt: flektierte Verbform in Endstellung: Meilenstein IV nach Tracy ist bereits erreicht 	nicht mehr in ihres Zimmer kann [können] (1/45)
	<ul style="list-style-type: none"> • Morphologie der Nominalphrase: Kasus, Genus, Numerus überwiegend kongruent an bestimmten und unbestimmten Artikeln, sowie an Adjektiven • Probleme bei der KGN-Kongruenz in Präpositionalphrasen in Akkusativ fordernden Kontexten 	<ul style="list-style-type: none"> • Der ist der Beste (1/1); ,ne Idee (1/31); die Monster (1/31); die Anderen (1/38); saure Gurken(1/41); keine Angst (1/43); die Kinder (2/8); Die Großen... die kleinen Kinder (2/27); ein[en] Film (4/0); • Unters Bett (1/12); in ihres Zimmer (1/45);
	<ul style="list-style-type: none"> • Verbmorphologie: Subjekt-Verbkongruenz vorhanden im Singular und Plural, Präsens, Aktiv • Konjunktiv • Passiv: wird zielsprachlich gebildet; Übermarkierung durch ,es‘ und ,man‘ • Part. Perfekt mit ge- wird korrekt gebildet • Hilfs- und Modalverben werden eingesetzt 	<ul style="list-style-type: none"> • Der ist... er kann (1/1); danach kommen sie (1/8); ich hab‘ (1/23); die sind nicht böse, die sind frech (1/29); Ich weiß (1/31); die nimmt... und dann lockt se (1/31); können die anderen (1/38); das geht... weiter(1/52) • Ich hätte keine Angst (1/29) • die gibt es (1/10); es darf man nicht damit rumbeißen • hab ich’s gesehen (1/38)
	<ul style="list-style-type: none"> • Negation: Negationselement nicht+Verb • Negationselement nichts • nicht+Adjektiv • Kein+Substantiv • Nein 	<ul style="list-style-type: none"> • Hat nicht (1/1); nicht mehr kann (1/45); darf man nicht (2/6); machen das nicht (2/21); • Ich seh auch nix (1/36); nix kaputtmachen (1/25) • Nicht böse, nicht frech (1/29) • Keine Angst (1/23)
Mehrwortäußerungen (MWÄ) / Anzahl der Morpheme pro Äußerung (MLU)	<ul style="list-style-type: none"> • Fast ausschließlich Mehrwortäußerungen und MLU>4 weisen auf Phase 5 des Grammatikerwerbs (nach Clahsen) hin 	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 1: MLU= 9,50 (freie Situation, dialogisches Bilderbuchlesen); Max.22; 4 Sprecher • Transkription 2: MLU=8,00 (strukturiertes Gespräch durch die Erzieherin); Max. 17, 5 Sprecher • Transkription 4: (Freispiel); MLU=3,00 Max., 6, 4 Spre-

		cher • Transkription 14: MLU=5,50 (dialogisches Bilderbuchlesen; Max. 7, 7 Sprecher
--	--	--

Fallstudie 6: Mira, beide Subtests unterschritten

Allgemeine Angaben: Mira ist zum Zeitpunkt der Erhebung 3;6 Jahre alt und besucht seit zwei Monaten den Kindergarten. Zum ersten Messzeitpunkt erreicht sie im Subtest PGN einen T-Wert von 36, im Subtest MR einen T-Wert von 39. Die kritischen Werte sind demnach in beiden Fällen unterschritten worden. Zum zweiten Messzeitpunkt verbessert sich der T-Wert im Subtest PGN auf 42 Punkte, im Subtest Satzgedächtnis erreicht sie einen T-Wert von 39 Punkten, mit dem sie knapp unter dem kritischen Wert liegt. Die Familiensprache ist Türkisch, beide Eltern beherrschen die deutsche Sprache sehr gut. Mira hat zwei ältere Brüder in der Grundschule.

Beobachtungsleitfaden: In der Beobachtung sprachlich relevanter Alltagssituationen zeigt sich Mira aufmerksam gegenüber sprachlicher Interaktion, die von Erwachsenen und Kindern ausgeht. Am Frühstückstisch, sowie bei Morgen- und Gesprächskreisen geht sie auf Fragen und Anforderungen von Kindern ein und beteiligt sich aktiv an Gesprächen. Die Interaktion findet vorwiegend mit Gleichaltrigen statt; sie zeigt deutliches Interesse an Rollenspielen. Mira ist sehr beliebt bei Spielpartnern bringt sich aktiv in Gespräche ein. Mira nutzt Deutsch und die Familiensprache nicht innerhalb einer Äußerung, in der Kindertagesrichtung vermeidet sie Äußerungen auf Türkisch, auch wenn sie von Mitgliedern der Familie angesprochen wird.

Im Freispiel entwickeln sich nur kurze Gesprächsphasen, oft findet die Gesprächseröffnung jedoch durch Mira statt. Insgesamt ist eine hohe Beteiligung an Interaktion erkennbar, vor allem die Fähigkeiten zur Initiierung von Gesprächsschritten weist auf eine hohe sprachliche Kompetenz hin. Es zeigen sich Hinweise auf Situationen des ‚langandauernden gemeinsamen Denkens‘ in der Peer-Interaktion, allerdings besitzt Mira durch Einschränkungen in der Verbalphrase weniger Möglichkeiten der sprachlichen Variation.

Dimension	Analyse	Beleg
Makroebene Eröffnung, Kern und Gesprächsbeendigung	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 2: Gesprächseröffnung durch Erzieherin (Gespräch über Regeln im Umgang mit Büchern). Mira trägt unaufgefordert zum Kern bei; Gesprächsbeendigung durch Erzieherin • Transkription 3: Gesprächseröffnung durch Mira, Kern bestimmt durch Nele und Mira (Malen), Gesprächsbeendigung durch Luna und Mira • Transkription 4: Gesprächseröffnung und Beendigung bestimmt durch Mira (Beim Mittagessen gibt es „Blutsoße“ = rote Grütze); 	<ul style="list-style-type: none"> • Mira: Kinder dürfen auf die Bücher drauftreten. Erz: Darf man das? Mira: Nein. Erz: Nein, das darf man nicht (2/0-2); Erz: Gut, sehr schön! Alles klar. (2/32) • Mira: Komm Platz machen! (3/0); Nele: Was malst du, Mira? (3/4); Mira: Ich male die Welt. Luna: Ich male eine lange Schlange (3/27) • Mira: Nur wenn man zu spät kommt, dann tut das weh.

	<p>Kern gestaltet von allen Sprechern</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transkription 6: Gesprächseröffnung durch Luna; Kern (Spiel) zunächst von Mira mitgestaltet, abrupte Gesprächsbeendigung durch Mira und Timon, die das Spiel unterbrechen • Transkription 7: Gesprächseröffnung durch Mareen (Erklärung des Spiels); Kern (Spiel) gestaltet von allen Sprechern; Gesprächsbeendigung durch Mira und Timon • Transkription 13: Gesprächseröffnung durch Erzieherin, Kern bestimmt durch die direkten Fragen der Erzieherin (Würzburger Trainingsprogramm); Beendigung durch Erzieherin und Eike 	<p>(4/0); Mira: Ich hab zwei Blut. Carolina: Ich hab mehr Blut. (4/3-4); Mira: Alles voller Blut ist bei mir. (4/16)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luna: Die jetzt da rein (6/0; Mira: Wir spielen das? (6/3); Luna: Lecker Lolli. Timon: Haare föhnen! Ara: Autsch! (Timon und Mira stehen auf und gehen) (6/26-29) • Mareen: Also, da muss man ne schwarze und ne kleine rote (7/0); Mareen: Es ist braun, es schmeckt gut. Mira: Pilz (7/8-9) • Erz: Was ist das? Sören: Ein Kranz. (13/0-1); Mira, was ist das? Mira: Hase. Erz: Ja genau, ein ganz spezieller Hase, was sammelt der? Mira: Osterreier. Erz: Und wie heißt er dann? Mira: Osterhase. (13/30-35); Erz: Jetzt ist das Spiel zu Ende. Eike: Ja, mir war das auch ein bisschen zu viel. (13/73-74)
<p>Gesprächsziel, Gliederung durch Teilziele: Glatter Ablauf vs. Schleifenbildung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 2: Gesprächsziel wird von der Erzieherin eingeführt (Regeln im Umgang mit Büchern); Kinder werden durch allgemeine Fragen einbezogen; Mira äußert unaufgefordert Vermutung zum Umgang mit Büchern; starke Strukturierung des Gesprächsverlaufs, dadurch glatter Ablauf, keine Schleifenbildung • Transkription 3: Gesprächsziel bezieht sich auf die Motive und Farben beim Malen; Luna verfolgt weiteres Gesprächsziel (der Staubsauger saugt alle Kinder auf), dadurch entsteht Schleifenbildung; Rückkehr zum Gesprächsziel durch Mira, Übernahme des alten Gesprächsziels durch Luna 	<ul style="list-style-type: none"> • Mira: Kinder dürfen auf die Bücher drauftreten. Erz: Darf man das? Mira: Nein. Erz: Nein, das darf man nicht (2/0-2); Erz: Naja, wir haben's sogar aufgemalt und ihr habt doch'n Kopf und merkt euch immer ganz viel. Mira: Wo hängt die Regeln? Erz: Da! (2/9-11); Erz: Gut, sehr schön! Ales klar. (2/32) • Mira: Komm Platz machen! (3/0); Nele: Was malst du, Mira? (3/4); Luna: Äh ein Saub... Staubsauger. Nele: Ein Staubsauger? Luna: Ja, der saugt alle Kinder und Erwachsenen auf. Nele: Warum? Luna: Weil er's machen soll. Aber keine Kinder. Mira: Luna, du auch? Gleich? Ja, Luna? Saugt der auch auf, ja? Luna: Saugt die Kinder auf! Mira: Papa hat hier schwarze

	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 5: Gesprächsziel wird bestimmt durch alle Sprecher (beim Mittagessen verteilt die Erzieherin rote Grütze und bezeichnet diese als „Blutsoße“); glatter Ablauf, keine Schleifenbildung • Transkription 6: Gesprächsziel wird durch den Kontext (Regelspiel) vorgegeben; Luna verfolgt das Gesprächsziel zunächst, lenkt Timon und Mira ab; Erzieherin strukturiert das Gespräch; Zusammen mit Timon wird wieder vom Gesprächsziel abgelenkt, so dass das Spiel schließlich abgebrochen wird; Schleifenbildung; kein glatter Ablauf; offenes Ende • Transkription 7: Gesprächsziel bestimmt durch das Regelspiel, strukturiert durch Mareen; keine Teilziele, glatter Ablauf • Transkription 13: Gesprächsziel stark strukturiert durch den Kontext (Würzburger Trainingsprogramm); keine Schleifenbildung, glatter Ablauf 	<p>Haare (3/12-19); Mira: Ich male die Welt. Luna: Ich male eine lange Schlange (3/27)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mira: Nur wenn man zu spät kommt, dann tut das weh. (4/0); Mira: Ich hab zwei Blut. Carolina: Ich hab mehr Blut. (4/3-4); Mira: Alles voller Blut ist bei mir. (4/16) • Luna: Die jetzt da rein (6/0; Erz: Was ist das denn? Eine Katze? (6/0-1); Luna; Au! (6/5); Timon: Nanananana, nanana, autsch! (6/7); Luna: Nenenene, nenenene, Autsch! Mira: Autsch, hahaha (6/7-8); Erz: Guck mal, was ich hier auf dem Boden gefunden habe. Mira: Ein Pferd. Luna: Ich möchte den Pferd. Erz: Was haben wir denn hier? Ein Kamel! Timon: Ein Pferd. (6/11-15); Mira: Lecker Lolli. Timon: Haare föhnen! Ara: Autsch! (Timon und Mira stehen auf und gehen) (6/26-29) • Mareen: Also das muss man ne schwarze und ne kleine rote. (7/1); Mareen: Mira, spielst du mit? (7/3); Mareen: Es ist braun, es schmeckt gut. Mira: Pilz. Mareen: Ist ein Pilz eckig? Timon: Ne. Mareen: Es schmeckt sehr sehr gut. Timon: Lecker! Mira: Ein Keks! (7/7-14) • Erz: Was ist das? (Anlaut Übungen aus dem Würzburger Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit); Mira, was ist das? Mira: Hase. Erz: Ja genau, ein ganz spezieller Hase, was sammelt der? Mira: Ostereier. Erz: Und wie heißt er dann? Mira: Osterhase. (13/30-35)
--	---	---

Mesoebene Initiierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Frage gerichtet an die Erzieherin • Frage gerichtet an Sprecher aus der Peergroup • Direkte Aufforderungen gerichtet an Peergroup • Versuch, den Gegenüber zu beeindrucken; Schilderung unrealistischer Sachverhalte, Alberei, Spaß) 	<ul style="list-style-type: none"> • Wo häng‘ die Regeln? (2/10) • Luna du auch? Gleich? Ja, Luna? Saugt der auch auf, ja? (3/17) • Komm Platz machen (3/0) • Ich hab zwei Blut. (4/3); Gleich werd ich tot. (4/8); Alles voller Blut ist bei mir (4/16); Mira: Lecker Lolli. Timon: Haare föhnen! Mira: Autsch! (6/26-28)
respondierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Direkte Antwort auf Frage / Äußerung der pädagogischen Fachkräfte (ohne inhaltliche Expansion) • Direkte Antwort auf Frage / Äußerung der Sprecher aus der Peergroup • Widerspruch zur Aussage von Sprechern aus der Peergroup • Bestätigung / Unterstützung von unsinnigen Äußerungen / Spaß 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: Darf man das? Mira: Nein! (2/2); Erz: Guck mal, was ich hier gefunden habe. Mira: Ein Pferd. (6/11-12); Erz: Was ist das? Mira: Baum. (7/3-4); Mareen: Es ist braun, es schmeckt gut. Mira: Pilz. Mareen: Ist ein Pilz eckig? Timon: Ne. Mareen: Es schmeckt sehr sehr gut. Timon: Lecker! Mira: Ein Keks! (7/7-14); Erz: Mira, was ist das? Mira: Hase. Erz: Ja genau, ein ganz spezieller Hase, was sammelt der? Mira: Osterreier. Erz: Und wie heißt er dann? Mira: Osterhase. (13/30-35) • Nele: Was malst du, Mira? Mira: Wäscheklammern mal ich. (3/4-5); • Mira: Mal ich doch gar nicht (3/7) • Luna: Nenene, nenene, autsch! Mira: Autsch, hahaha (6/8-9)
Strukturierung durch Gliederungssignale (Zustimmung, Ablehnung, Aufmerksamkeit)	<ul style="list-style-type: none"> • Neuer Gesprächsbeitrag wird durch Bestätigung /Widerspruch des vorangegangenen Beitrags angekündigt: deutliches Sprechersignal • Mira nutzt Fragepronomen, um neuen Gesprächsbeitrag zu signalisieren • Imperativ als Aufforderung zu einer Handlung • Mira ist aufmerksam gegenüber den Sprechersignalen der Gesprächspartner; sie antwortet di- 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: Darf man das? Mira: Nein! (2/2) • Wo... (2/10) • Komm Platz machen (3/0)

	rekt auf Fragen und bezieht sich inhaltlich auf vorangegangene Äußerungen	
Sprecherwechsel durch Fremd- / Selbstzuweisung	<ul style="list-style-type: none"> • Sprecherwechsel durch Fremdzuweisung (Antwort auf Fragen der Erzieherinnen / Sprecher aus der Peergroup) als häufige Form des Sprecherwechsels • Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung durch inhaltliche Expansion der Aussagen der Gesprächspartner ohne zu unterbrechen 	

Dimension	Analyse	Beleg
Mikroebene Semantisch-lexikalische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> • Begriffe mit wenig Inhaltsspezifität (Abstrakta) werden verwendet • Überwiegend Namen, Objekte, Körperfunktionen, soziale Routinen, Aufforderungen; Begriffnetz ist differenziert • Verwendung treffender Adjektive 	<ul style="list-style-type: none"> • Regeln (2/10); Welt (3/26) • Kinder, Bücher (2/0); Unterlage (3/3); Wäscheklammern, Sonne (3/5); Luna (3/17); Papa (3/19); Blut (5/3); Mann (6/6); Pferd (6/12); Lolli (6/26); Baum (7/4); Pilz (7/8); Keks (7/14); Hase (13/31); Ostereier (13/33); Osterhase (13/35) • große (3/5); schwarze (3/19), spät (5/0); blau (5/8); tot (5/8); grüne, blaue (6/6); lecker (6/26)
Morphologisch-syntaktische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> • Trennung von Präfix und Verb gelingt zielsprachlich 	<ul style="list-style-type: none"> • Saugt der auch auf, ja? (3/17)
	<ul style="list-style-type: none"> • Wortstellung / Satzklammern: Mira beherrscht das Prinzip der Satzklammer im Deutschen sicher in Präsenskontexten; Futur I; Perfekt ist nicht analysierbar; Inversion • Hauptsatz: vereinzelt noch Probleme beim Prinzip der Verbzweitstellung des finiten Verbs; Endstellung infinitiver Verbformen • Fragen: Fragepronomen und Inversion • Verbstellungsregeln werden in Haupt- und /subordinierenden Nebensatzkonstruktionen überwiegend eingehalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder dürfen auf die Bücher drauf treten (2/0); ich mal große Sonne (3/5); Mal ich doch gar nicht. (3/7); Gleich werd ich tot. (5/8) • Alles voller Blut ist bei mir. (5/16) • Wo hängt die Regeln? (2/10) • Wenn ich den Blut esse (5/12); wenn ich das esse (5/14)
	<ul style="list-style-type: none"> • Morphologie der Nominalphrase: Kasus, Genus, Numerus überwie- 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Regeln (2/10); große Sonne (3/5); schwarze Haare

	<p>gend kongruent an bestimmten und unbestimmten Artikeln, sowie an Adjektiven (im Singular und Plural)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auslassung des unbestimmten Artikels • Teilweise Probleme KGN-Kongruenz bei Nominalphrasen mit Adjektiven (evtl. bei Substantiven, die nur im Singular stehen können?) • KGN-Kongruenz in Präpositionalphrasen 	<p>(3/19); die Welt (3/26); der grüne Mann und der blaue (6/6); ein Pferd (6/12); ein Keks (7/14)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich mal [eine] große Sonne (3/5) • Ich hab eine [-] blau[es] Blut (5/5); Ich hab zwei Blut [Konstruktion nicht möglich] (5/3); den Blut (5/12) • Auf die Bücher (2/0)
	<ul style="list-style-type: none"> • Verbmorphologie: Subjekt-Verb-Kongruenz vorhanden im Singular und Plural, Präsens, Aktiv • Passiv: nicht analysierbar • Imperativ: wird genutzt • Part. Perfekt mit ge- wird nicht gebildet • Futur I • Hilfs- und Modalverben werden eingesetzt 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder dürfen drauftreten (2/0); mal ich, ich mal (3/3); saugt der auf? (3/17); Papa hat (3/19); ich male (3/26); dann tut das (5/0); wenn ich esse (3/12); wir spielen (6/3) • Komm Platz machen (3/0) • Gleich werd ich tot
	<ul style="list-style-type: none"> • Negation: Negationselement nicht+Verb • Negationselement Nein 	<ul style="list-style-type: none"> • Mal ich nicht (3/7) • Nein (2/2)
Mehrwortäußerungen (MWÄ) / Anzahl der Morpheme pro Äußerung (MLU)	<ul style="list-style-type: none"> • Fast ausschließlich Mehrwortäußerungen und MLU>4 weisen auf Phase 5 des Grammatikerwerbs (nach Clahsen) hin 	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 2: MLU=5,33 (strukturiertes Gespräch durch die Erzieherin); Max. 10, 5 Sprecher • Transkription 3: MLU=5,86 (Gespräch in der Peergroup, enaktive/symbolische Unterstützung: Beim Malen); Max 12, 3 Sprecher • Transkription 5: (Beim Mittagessen); MLU=7,43 Max. 10, 3 Sprecher • Transkription 6: MLU=4,00 (Regelspiel, Erzieherin beteiligt); Max. 8, 4 Sprecher • Transkription 7: MLU=1,50 (Regelspiel, Erzieherin beteiligt); Max. 2, 4 Sprecher • Transkription 13: MLU=1,00 (stark von der Erzieherin strukturierte Situation); Max. 1, 6 Sprecher

Kindertageseinrichtung C (ländliches Einzugsgebiet)

Fallstudie 7: Marlen, kein Subtest unterschritten

Allgemeine Angaben: Marlen ist zum Zeitpunkt der Erhebung 5;0 Jahre alt und besucht seit 1;6 Jahren den Kindergarten. Im Subtest PGN erreicht sie den deutlich überdurchschnittlichen Wert von 74, der T-Wert im Subtest SG liegt bei 49. Im Alter von 4 Jahren hat Marlen auf Veranlassung der Eltern ein halbes Jahr Sprachtherapie erhalten und darüber hinaus an einer Kinderspielgruppe teilgenommen. Die Mutter ist ausgebildete Erzieherin und als Aushilfskraft in sozialen Einrichtungen tätig. Der Vater ist Heizungsmonteur. Die Familiensprache ist Russisch, die Eltern legen jedoch großen Wert auf die sprachliche Entwicklung Marlens im Deutschen. Marlens jüngere Schwester Eyleen besucht ebenfalls den Kindergarten.

Beobachtungsleitfaden: In der Beobachtung sprachlich relevanter Alltagssituationen zeigt Marlen ein aktives Verhalten in Stuhl- und Gesprächskreisen. Nach Auskunft der Erzieherin könnte sie jedoch aufmerksamer zuhören und öfter auf Fragen und Anforderungen von Kindern eingehen. Bis auf die Interaktion mit ihrer Schwester, interagiert sie nie mit Kindern derselben Familiensprache, Gespräche finden ausschließlich im Deutschen statt. Marlen ist sehr oft und aktiv an Rollenspielen (in deutscher Sprache) beteiligt und wird häufig von anderen Kindern als Spielpartner gewählt. In Gesprächsrunden und im Morgenkreis ist sie nie still und zurückgezogen, bringt manchmal Beiträge von sich aus ein, gibt jedoch angemessene Antworten, wenn sie direkt befragt wird. Die Deutschkenntnisse der Familie sind sehr gut.

Dimension	Analyse	Beleg
Makroebene Eröffnung, Kern und Gesprächsbeendigung	<ul style="list-style-type: none">• Transkription 1: Gesprächseröffnung und -beendigung durch Erzieherin (Gespräch über das aktuelle Piraten-Projekt); Kern von den beteiligten Sprechern aus der Peergroup mitgestaltet• Transkription 4: Gesprächseröffnung und -beendigung durch Erzieherin (Vorschultraining, Wortschatzarbeit zum Begriffsfeld Badezimmer); Kern von den beteiligten Sprechern aus der Peergroup mitgestaltet• Transkription 5: : Gesprächseröffnung durch Erzieherin (Gespräch nach dem Vorschultraining); Kern von den beteiligten Sprechern aus der Peergroup mitgestaltet; offenes Gesprächsende	<ul style="list-style-type: none">• So, wer von euch kann sich noch erinnern, welches Projekt wir gerade angefangen haben? Wovon haben wir die letzte Woche die ganze Zeit gesprochen? Tia: Piraten! Luna: Piraten! Marlen: Piratenschatz. Marlon: Pirat! Erz: Genau, wir waren alle Piraten. (1/0-5); Erz: Uii, dann müssen alle Piraten heute noch ganz viel arbeiten (1/22)• Wer kann mir sagen, was man alles im Badezimmer findet? Fritz: Spiegel (4/0-1); Joscha: Waschlappen. Erz: Ja (4/27-28)• Erz: Was habt ihr denn eigentlich am Wochenende erlebt? Will einer mal erzählen? Marlen? Marlen: Freitag waren wir bei der Sparkasse und da trafen wir Je-

	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 6: Gesprächseröffnung durch Felix, Kern (Rollenspiel) bestimmt durch Marlen und Eyleen, Gesprächsbeendigung durch Marlen • Transkription 8: Gesprächseröffnung durch Marlen, Kern und Gesprächsbeendigung bestimmt durch Streit zwischen Edgar, Joscha und Felix • Transkription 12: Gesprächseröffnung durch Marlen und Tia (Streitgespräch über das Anstehen an der Schaukel); Kern bestimmt durch die beteiligten Gesprächspartner; Gesprächsbeendigung durch Marlen • Transkription 16: Gesprächseröffnung durch Erzieherin, Kern bestimmt von der Peergroup (Subtest Satzgedächtnis aus dem SSV soll nachgespielt werden); Gesprächsbeendigung nicht erfasst • Transkription 18: Gesprächseröffnung und Kern bestimmt durch Marlen (Etablierung eines Rollenspiels). Gesprächsbeendigung durch Felix und Fritz • Transkription 19: Gesprächseröffnung durch Luna. Kern (Geschmack von Wasser) gestaltet von allen Sprechern, Gesprächsbeendigung durch Luna 	<p>rome. Dann waren wir in der Sparkasse drin und dann sind wir wieder nach Hause gegangen. (5/0-2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Felix: Wie heißt eigentlich deine Schwester, Marlen? Marlen: Die heißt Eyleen. (6/1-2); Tiara: Was spielt ihr? Luna: Was spielt iiiiihr? Eyleen: Miau! Marlen: Wir spielen Katze (6/8-11) • Marlen: Edgar, wollen wir tauschen? (8/1); Joscha: Lass das, Edgar. (8/6); Felix: Edgar, du Penner. (8/14) • Tia: Oh los, wir wollen auch mal schaukeln, stimmt's Marlen? Marlen: Ja genau! Ihr wart schon lange! (12/0-1); Tia: Oh Mann, ihr habt schon die ganze Zeit (12/5); Marlen: Aber dann sind wir dran. (12/15) • Erz: Die graue Maus wird von der Katze gejagt. Marlen? Marlen: Die graue Maus wird von der Katze gejagt. Erz: Super. (16/0-2) • Marlen: Guten Tag mein Prinz. Felix: Guen Tag, Prinzessin. (18/0-1); Marlen: Ich bin keine Piratin. Dann bin ich die Königin. Felix: Aber ich bin ein Pirat. Ein Pirat-Opa. Fritz: Hahaha. Du bist ein Opa. (17/11-13) • Luna: Ich weiß nicht, warum ich mag Wasser (19/0); Marlen: Leitungswasser schmeckt doch gar nicht (19/6); Luna: schmeckt das nach gar nichts? Tia: Nach Wasser! Luna: Ich schmeck das gut! (12/14-16)
Gesprächsziel, Gliederung durch Teilziele: Glatter Ablauf vs. Schleifenbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 1: Gesprächsziel wird von der Erzieherin eingeführt (Reflexion des Piraten-Projekts); Kinder werden durch gezielte Fragen einbezogen; Teilziele: Thema des Projekts, Inhalte des Projekts, Ausblick auf die anstehenden Aufgaben; glat- 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: So, wer von euch kann sich noch erinnern, welches Projekt wir gerade angefangen haben? (1/0); Erz: Und was haben wir die letzte Woche alles gemacht? (1/5); Erz: Was haben wir denn so

	<p>ter Ablauf ohne Schleifenbildung durch die starke inhaltliche Strukturierung durch die Erzieherin</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transkription 4: Gesprächsziel wird von der Erzieherin eingeführt und inhaltlich gelenkt (Semantische Felder im Vorschultraining); Schleifenbildung durch Erzieherin, die die Gesprächsregeln wiederholen lässt • Transkription 5: Gesprächsziel wird von der Erzieherin eingeführt und durch Fragen an die Kinder strukturiert (Erlebnisse vom Wochenende); glatter Ablauf • Transkription 6: Gesprächsziel ergibt sich erst im Verlauf des Gesprächs und wird von Marlen strukturiert (Rollenspiel Katze); Während des Rollenspiels glatter Ablauf; Gesprächsstrang wird von Marlen inhaltlich strukturiert • Transkription 8: Marlen versucht ein Gespräch mit Edgar zu initiieren, durch den Streit zwischen Edgar, Joscha und Felix kommt es jedoch nicht zu einem Gesprächsziel bzw. glatten Ablauf des Gesprächs • Transkription 12: Tia und Marlen initiieren Streitgespräch und Tia verfolgt das Gesprächsziel (Abwechseln an der Schaukel); glatter Ablauf 	<p>gemacht in der letzten Woche? Meldet euch mal. (1/14); Erz: Seid ihr denn mit dem Schwert schon alle fertig geworden? (1/16); Wer ist denn mit dem Schwert noch nicht fertig geworden? (1/20)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erz: Wer kann mir sagen, was man alles im Badezimmer findet? Fritz: spiegel. Erz: Bitte meldet euch. Wer kann mir nochmal die Regeln sagen? Felix? Felix: Ich melde mich. Ich höre gut zu. (4/0-3); Erz: So, was gibt es denn noch im Badezimmer? • Erz: Was habt ihr denn eigentlich am Wochenende erlebt? Will einer mal erzählen? Marlen? Marlen: Freitag waren wir bei der Sparkasse und da trafen wir Jerome. Dann waren wir in der Sparkasse drin und dann sind wir wieder nach Hause gegangen. (5/0-2) • Marlen: Wir spielen Katze. (6/11); Marlen: Wir spielen jetzt alle Katzen. Ich bin die Mama, Eyleen ist das Baby, Tiara ist eine Katze und Luna ist auch eine Katze (6/15); Tiara: Dann ist die Katze jetzt tot. Marlen: Nein, die Babykatze ist nicht tot. Tiara: Doch, die ist vom Auto übergefahren worden. Marlen: Aber die ist nur verletzt. Tiara: Ja, die muss ins Krankenhaus. (6/23-27) • Marlen: Edgar, wollen wir tauschen? (8/1); Joscha: Lass das, Edgar. (8/6); Felix: Edgar, du Penner. (8/14) • Tia: Oh los, wir wollen auch mal schaukeln, stimmt's Marlen? Marlen: Ja genau! Ihr wart schon lange! (12/0-1); Tia: Oh Mann, ihr habt
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 16: Gesprächsziel wird von der Erzieherin eingeführt und durch Fragen an die Kinder strukturiert (Nachsprechen von Sätzen nach Aufforderung); glatter Ablauf durch die klare Strukturierung • Transkription 18: Gesprächsziel und Ablauf strukturiert durch Marlen; glatter Ablauf • Transkription 19: Gesprächsziel vorgegeben durch die Frage Lunas; glatter Ablauf 	<p>schon die ganze Zeit (12/5); Marlen: Aber dann sind wir dran. (12/15)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erz: Die graue Maus wird von der Katze gejagt. Marlen? Marlen: Die graue Maus wird von der Katze gejagt. Erz: Super. (16/0-2); Erz: Okay. Die Ente sitzt neben dem Auto. Marlen? Marlen: Die Ente sitzt neben dem Auto. Erz: Ja, neben dem Auto. Marlen: Dem Auto (16/8-11) • Marlen: Guten Tag mein Prinz. Felix: Guen Tag, Prinzessin. (18/0-1); Fritz: Ich bin ein Pirat. Marlen: Ein Pirat gibt's nicht bei eine Prinzessin. (18/7-8) • Luna: Ich weiß nicht, warum ich mag Wasser (19/0)
Mesoebene Initiierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Frage gerichtet an ein Kind • Äußerungen zur Initiierung eines Rollenspiels • Handlungsaufforderungen, um die Interaktion aufrecht zu erhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Edgar, wollen wir tauschen? (8/0) • Wir spielen jetzt alle Katzen. Ich bin die Mama, Eyleen ist das Baby, Tiara ist eine Katze und Luna ist auch eine Katze (6/15); Marlen: Guten Tag mein Prinz. (18/0) • Komm, Baby (6/17); Kommt, Katzen, wir fahren jetzt Einkaufen (6/21); Komm, wir fahren jetzt ins Krankenhaus (6/28); Edgar, du bist dran! (8/3)
respondierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Direkte Antwort auf Frage der pädagogischen Fachkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: Wovon haben wir die letzte Woche die ganze Zeit gesprochen? (1/0) Marlen: Piratenschatz! (1/3); Erz: Gut, was gibt es noch im Badezimmer? (4/13) Erz: Marlen? Marlen: Im Badezimmer gibt es eine... hm... ein Klo. (4/17-18); Erz: Was habt ihr denn eigentlich am Wochenende erlebt? Will einer mal erzählen? Marlen? Marlen: Freitag waren wir bei der Sparkasse

	<ul style="list-style-type: none"> • Direkte Antwort auf Frage aus der Peergroup • Widerspruch zur Äußerung des Gesprächspartners 	<p>und da trafen wir Jerome. Dann waren wir in der Sparkasse drin und dann sind wir wieder nach Hause gegangen. (5/0-2); Erz: War der denn ganz alleine da? Marlen: Nein, seine Mama war auch da. Und meine Mama auch. Und dann hat meine Mama mit der Mama von Jerome geredet. (5/2-3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Felix: wie heißt eigentlich deine Schwester, Marlen? Marlen: Eyleen (6/2-3); Tia: Was spielt ihr? (6/9) Marlen: Wir spielen Katze. Ich bin eine Biegekatze. (6/11); Tia: Oh los, wir wollen auch mal schaukeln, stimmt's Marlen? Marlen: Ja genau! Ihr wart schon lange! (12/0-1) • Nein, die Babykatze ist nicht tot. (6/24); Doch, der Prinz ist der Mann von eine Prinzessin. (18/5); Ein Pirat gibt's nicht bei eine Prinzessin. (18/8); Ich bin keine Piratin. (18/11); Aber die ist nur verletzt. (6/26)
Strukturierung durch Gliederungssignale (Zustimmung, Ablehnung, Aufmerksamkeit)	<ul style="list-style-type: none"> • Genaue Antwort auf Frage des Erwachsenen, zeigt sich aufmerksam gegenüber Sprechersignalen • Zustimmung / Ablehnung durch ja/nein • Fokussierung der Aufmerksamkeit durch Nennung des Gesprächspartners 	<ul style="list-style-type: none"> • Piratenschatz! (1/3); Im Badezimmer... (4/18); Freitag waren wir... (5/1); die heißt... (6/3) • Nein, seine Mama war auch da (5/3); Ja genau, ihr wart schon lange (12/1) • Edgar, wollen wir tauschen? (8/1); Edgar, du bist dran! (8/3)
Sprecherwechsel durch Fremd- / Selbstzuweisung	<ul style="list-style-type: none"> • Sprecherwechsel durch Fremdzuweisung (Antwort auf Fragen der Erzieherinnen) • Sprecherwechsel durch Fremdzuweisung (Antwort auf Fragen der Peergroup) • Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung, Keine Unterbrechung oder simultanes Sprechen • Marlen zeigt sich sehr sensibel gegenüber Sprechersignalen, unterb- 	<ul style="list-style-type: none"> • (1/3); (4/13) (4/17-18); (5/0-2); (5/2-3); (16/1); (16/9); • (6/2); (6/11); (6/13); (12/1) • (8/1); (8/3); (12/15); (18/5); (18/8); (18/11); (19/2); (19/6); (19/11); (19/13)

	richt nicht, expandiert die Äußerungen der Sprecher aus der Peergroup. Bei Erzieherinnen rein responsives Verhalten	
--	--	--

Dimension	Analyse	Beleg
Mikroebene Semantisch-lexikalische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> Inhaltsspezifische Begriffe, fast ausschließlich Konkreta (semantische Felder: Familie) Komposita (Eigenkonstruktionen) Abstrakta Negationselemente (Handlungs-)verben werden differenziert eingesetzt Adjektive werden nicht benutzt (nur beim Nachsprechen von Sätzen) Semantische Funktionen: Vorhandensein eines Objekts; Handlungsträger und Handlung; Objekt und Handlung; Besitzer und Besitz; Lokalisierung; Attribution Zeit: wird nicht markiert Bedeutungsrelationen: semantisches Feld „Piraten“ wird abgegrenzt vom Feld „Prinzessin“ (Krone, Prinz, Königin) 	<ul style="list-style-type: none"> Klo (4/18); Sparkasse, Jerome (5/1); Mama (5/3); Eyleen (6/2); Eyleena (6/4); Katze (6/11); Schulkind (6/13); Katzen (6/15); Tiara, Luna (6/15); Baby (6/17); Badezimmer (4/18); Krankenhaus (6/28); Edgar (8/1); Maus, Katze (16/1); Ente, Auto (16/9); Prinz (18/0); Mann, Prinzessin (18/5); Pirat (18/8); Krone, Piratin, Königin (18/11); Mineralwasser (19/3); Leitungswasser (19/6); Piratenschatz (1/3); Biegekatze (6/11); Babykatze (6/17); Freitag (5/1); Nacht (6/19); Tag (18/0) Nein, nicht (6/24); nicht (18/8); keine (18/11) trafen (5/1); trafen, gegangen (5/1); geredet (5/3); heißt (6/2); nenne (6/4); spielen (6/11); schlaf, träum (6/19); fahren (6/28); tauschen (8/1); gejagt (16/1); sitzt (18/9) Die graue Maus (16/1)

Morphologisch-syntaktische Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Trennung von Präfix und Verb gelingt zielsprachlich 	<ul style="list-style-type: none"> • Pass auf dein Baby auf! (6/13)
	<ul style="list-style-type: none"> • Satzklammern: Marlen beherrscht das Prinzip der Satzklammer im Deutschen sicher, in Präsens- und Perfektkontexten • Wortstellung: Verbstellungsregeln: einfache Verben in Zweitstellung; Komplexe Nebensatzkonstruktionen tauchen nicht auf 	<ul style="list-style-type: none"> • Im Badezimmer gibt es eine... hm... ein Klo (4/18); Freitag waren wir bei der Sparkasse und da trafen wir Jerome. Dann waren wir in der Sparkasse drin und dann sind wir wieder nach Hause gegangen. (5/1); Nein, seine Mama war auch da. Und meine Mama auch. Und dann hat meine Mama mit der Mama von Jerome geredet. (5/3); die heißt Eyleen (6/2); Manchmal nenne ich sie auch Eyleena! (6/4); Wir spielen Katze (6/11); So, die Babykatze muss jetzt nach Hause (6/17)
	<ul style="list-style-type: none"> • Morphologie der Nominalphrase: Kasus, Genus, Numerus überwiegend kongruent an bestimmten und unbestimmten Artikeln, sowie an Pronomen; • KGN-Kongruenz in Präpositionalphrasen; • Problem bei Dativ forderndem Kontext (Femininum, Singular): Übergeneralisierung des Nominativs 	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Klo (4/18); seine Mama; meine Mama (4/3); eine Biegekatze (6/11); dein Baby (6/15); die Mama; das Baby; eine Katze (6/15); die Babykatze (6/17); was Schönes (6/19); mein Prinz (18/0); der Prinz; der Mann (18/5); ein Pirat (18/8); eine Krone; keine Piratin; die Königin (18/11) • Im Badezimmer (4/18); bei der Sparkasse; in der Sparkasse, nach Hause (4/1); mit der Mama (4/3); ins Krankenhaus (6/28) • Von eine[r] Prinzessin (18/5); bei eine[r] Prinzessin (18/8)
	<ul style="list-style-type: none"> • Verbmorphologie: Subjekt-Verbkongruenz vorhanden im Singular und Plural 	<ul style="list-style-type: none"> • gibt es (4/18); waren wir; trafen wir; sind wir gegangen. (5/1); Mama war; hat meine Mama geredet (5/3); die heißt (6/2); nenne ich (6/4); Wir spielen (6/11); die Babykatze muss (6/17); Tiara ist; Luna ist (6/15); wir fahren (6/21); wollen wir (8/1); du bist (8/3); ihr wart (12/1);

	<ul style="list-style-type: none"> • Passiv: wird zielsprachlich verwendet • Konjugation Part. Perfekt mit ge- wird überwiegend korrekt gebildet • Hilfs- und Modalverben werden eingesetzt 	<p>sind wir (12/15); Prinz ist (18/5); ich hab (18/11); Mineralwasser schmeckt (19/12); Leitungswasser schmeckt (18/6); schmeckt nicht (18/13)</p> <ul style="list-style-type: none"> • gibt es eine (4/18); gibt es nicht (18/8) • sind wir gegangen. (5/1); hat meine Mama geredet (5/3);
	<ul style="list-style-type: none"> • Negation: Negationselement nicht+Adjektiv • Negationselement nicht+Verb • Nein (Interjektion) • Kein(e)+Substantiv 	<ul style="list-style-type: none"> • nicht tot (6/24) • gibt's nicht (18/8); schmeckt nicht (19/13); schmeckt gar nicht (19/6) • Nein (5/3); Nein (6/24) • keine Piratin (18/11)
Mehrwortäußerungen (MWÄ) / Anzahl der Morpheme pro Äußerung (MLU)	<ul style="list-style-type: none"> • Überwiegend Mehrwortäußerungen und MLU>4 weist auf Phase 5 des Grammatikerwerbs (nach Clahsen) hin 	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 1: MLU=2,00 (nur eine Äußerung) • Transkription 4: MLU=7,00 (nur eine Äußerung) • Transkription 5: MLU=27,5 (strukturiertes Gespräch mit Erzieherin); Max. 30, 3 Sprecher • Transkription 6: MLU=9,63 (Rollenspiel); Max. 27, 7 Sprecher • Transkription 8: MLU=5,00 (offene Situation im Bewegungsraum); Max. 5, 5 Sprecher • Transkription 12: MLU=6,50 (offene Spielsituation); Max. 7, 5 Sprecher • Transkription 16: MLU=6,00 (strukturierte Situation, Fragen der Erzieherin); Max. 9, 3 Sprecher • Transkription 18: MLU=9,00 (Rollenspiel); Max. 16, 3 Sprecher • Transkription 19: 4,00 (offenes Gespräch beim Essen, ohne Erzieherin)

Fallstudie 8: Luna, ein Subtest unterschritten

Allgemeine Angaben: Luna ist zum Zeitpunkt der Erhebung 3;6 Jahre alt und besucht seit einem Monat den Kindergarten. Die T-Werte in den Subtests PGN und MR liegen mit 36 und 40 beide unter dem Durchschnitt. Luna hat eine fünfjährige Schwester, die denselben Kindergarten besucht. Ihre Eltern sind beide in der Kundenbetreuung einer Bank tätig, die Mutter arbeitet halbtags.

Beobachtungsleitfaden: In der Beobachtung sprachlich relevanter Alltagssituationen zeigt Luna ein sehr aktives Verhalten. Sie ist sehr oft an Rollenspielen beteiligt und wird häufig von anderen Kindern als Spielpartner gewählt. In Gesprächsrunden und im Morgenkreis ist sie nie still und zurückgezogen, sie bringt viele Beiträge von sich aus ein und antwortet angemessen, wenn sie direkt befragt wird.

Lunas Beliebtheit in der Peergruppe führt zu einigen Interaktionen mit wenigen Sprechern, die durch eine hohe Quantität und Qualität der sprachlichen Äußerungen gekennzeichnet sind. Ihr Interesse an bestimmten semantischen Feldern (z.B. Garten) führt zu einer regelrechten MLU-„Explosion“.

Die Ergebnisse der spracherwerbsspezifischen Gesprächsanalyse beziehen sich auf die Transkriptionen Kita A 1, 6, 8, 10, 12, 13, 19

Dimension	Analyse	Beleg
Makroebene Eröffnung, Kern und Gesprächsbeendigung	<ul style="list-style-type: none"> Transkription 1: Gesprächseröffnung und -beendigung durch Erzieherin (Gespräch über das aktuelle Piraten-Projekt); Kern von den beteiligten Sprechern aus der Peergroup mitgestaltet Transkription 6: Gesprächseröffnung durch Felix, Kern (Rollenspiel) bestimmt durch Marlen und Eyleen, Gesprächsbeendigung durch Marlen Transkription 10: Gesprächseröffnung und -beendigung durch Luna, Kern bestimmt durch Erwachsenen und Luna Transkription 12: Gesprächseröffnung durch Marlen und Tia (Streitge- 	<ul style="list-style-type: none"> So, wer von euch kann sich noch erinnern, welches Projekt wir gerade angefangen haben? Wovon haben wir die letzte Woche die ganze Zeit gesprochen? Tia: Piraten! Luna: Piraten! Marlen: Piratenschatz. Marlon: Pirat! Erz: Genau, wir waren alle Piraten. (1/0-5); Erz: Uui, dann müssen alle Piraten heute noch ganz viel arbeiten (1/22) Felix: Wie heißt eigentlich deine Schwester, Marlen? Marlen: Die heißt Eyleen. (6/1-2); Tiara: Was spielt ihr? Luna: Was spielt iiiiihr? Eyleen: Miau! Marlen: Wir spielen Katze (6/8-11) Luna: Guck mal, da ist eine Butterblume. So eine hat mein Onkel Ralf in Garten. (10/1); Erw: Dann werden die Würmer zu Apfelmus? Luna: Näh, dann macht sie die Würmer weg und dann komm‘ die Äpfeln in Eimer Tia: Oh los, wir wollen auch mal schaukeln,

	<p>sprach über das Anstehen an der Schaukel); Kern bestimmt durch die beteiligten Gesprächspartner; Gesprächsbeendigung durch Marlen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transkription 13: Gesprächseröffnung durch Luna, Kern bestimmt von Tia und Luna, Gesprächsbeendigung durch Tia • Transkription 15: Gesprächseröffnung durch Luna, Kern bestimmt durch beide Sprecher, Beendigung durch Eyleen • Transkription 19: Gesprächseröffnung durch Luna. Kern (Wie schmeckt Wasser?) gestaltet von allen Sprechern, Gesprächsbeendigung durch Luna 	<p>stimmt's Marlen? Marlen: Ja genau! Ihr wart schon lange! (12/0-1); Tia: Oh Mann, ihr habt schon die ganze Zeit (12/5); Marlen: Aber dann sind wir dran. (12/15)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luna: Ich backe Kuchen Ein für meine Mama und für mein Papa und einen für meine Tia. (13/0); Luna: Ey, du hast den ja gar nicht gegesst. Tia: Ich mag doch keinen Sand. Mach doch noch einen Kuchen für mich. (13/4-5); Tia: Das kann man doch auch nicht essen (13/17) • Luna: Weißt du was? Eyleen: Was? Luna: Was malst du? (15/0-2); Eyleen: Kannst du schon Wolken malen? Luna: Hm-hm. Ich kann schon Wolken. Und große und kleine. (15/13-14); Luna: Ich brauch gelb. Eyleen: Hier hast du. (15/16-17) • Luna: Ich weiß nicht, warum ich mag Wasser (19/0); Marlen: Leitungswasser schmeckt doch gar nicht (19/6); Luna: schmeckt das nach gar nichts? Tia: Nach Wasser! Luna: Ich schmeck das gut! (12/14-16)
<p>Gesprächsziel, Gliederung durch Teilziele: Glatter Ablauf vs. Schleifenbildung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 1: Gesprächsziel wird von der Erzieherin eingeführt (Reflexion des Piraten-Projekts); Kinder werden durch gezielte Fragen einbezogen; Teilziele: Thema des Projekts, Inhalte des Projekts, Ausblick auf die anstehenden Aufgaben; glatter Ablauf ohne Schleifenbildung durch die starke inhaltliche Strukturierung durch die Erzieherin • Transkription 4: Gesprächsziel wird 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: So, wer von euch kann sich noch erinnern, welches Projekt wir gerade angefangen haben? (1/0); Erz: Und was haben wir die letzte Woche alles gemacht? (1/5); Erz: Was haben wir denn so gemacht in der letzten Woche? Meldet euch mal. (1/14); Erz: Seid ihr denn mit dem Schwert schon alle fertig geworden? (1/16); Wer ist denn mit dem Schwert noch nicht fertig geworden? (1/20) • Erz: Wer kann mir sagen,

	<p>von der Erzieherin eingeführt und inhaltlich gelenkt (Semantische Felder im Vorschultraining); Schleifenbildung durch Erzieherin, die die Gesprächsregeln wiederholen lässt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transkription 6: Gesprächsziel ergibt sich erst im Verlauf des Gesprächs und wird von Marlen strukturiert (Rollenspiel Katze); Während des Rollenspiels glatter Ablauf; Gesprächsstrang wird von Marlen inhaltlich strukturiert; Luna bringt sich inhaltlich ins Gespräch ein • Transkription 10: Luna initiiert ein Gespräch mit Erwachsenem während der dialogischen Bilderbuchbetrachtung; Gesprächsziel vorgegeben durch Luna, glatter Ablauf, keine Schleifenbildung • Transkription 12: Tia und Marlen initiieren Streitgespräch mit Luna und verfolgen das Gesprächsziel (Abwechseln an der Schaukel); glatter Ablauf 	<p>was man alles im Badezimmer findet? Fritz: spiegel. Erz: Bitte meldet euch. Wer kann mir nochmal die Regeln sagen? Felix? Felix: Ich melde mich. Ich höre gut zu. (4/0-3); Erz: So, was gibt es denn noch im Badezimmer?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marlen: Wir spielen Katze. (6/11); Marlen: Wir spielen jetzt alle Katzen. Ich bin die Mama, Eyleen ist das Baby, Tiara ist eine Katze und Luna ist auch eine Katze (6/15); Luna: Ich auch eine Katze! Meine Mama hat auch eine Katze (6/16); Tiara: Dann ist die Katze jetzt tot. Marlen: Nein, die Babykatze ist nicht tot. Tiara: Doch, die ist vom Auto übergefahren worden. Marlen: Aber die ist nur verletzt. Tiara: Ja, die muss ins Krankenhaus. (6/23-27) • Luna: Guck mal, da ist eine Butterblume. So eine hat mein Onkel Ralf in Garten. Erw.: Ach echt? Luna: Kennst du mein Onkel Ralf? Das ist' mein Papas' Bruder. Der wohnt nicht bei uns. Erw.: Ne, den kenne ich nicht. Luna: Der hat ein Garten mit gaaaanz viele Blumen drinne. Pustebblume, Rose, Butterblume, Gänseblume (10/1-5); Erw: Dann werden die Würmer zu Apfelmus? Luna: Näh, dann macht sie die Würmer weg und dann komm' die Äpfeln in Eimer • Tia: Oh los, wir wollen auch mal schaukeln, stimmt's Marlen? Marlen: Ja genau! Ihr wart schon lange! Luna: Na und? Wir war'n gerade erst. (12/0-2); Tia: Oh Mann, ihr habt schon die ganze Zeit. Luna: Trogsem (12/5-6); Marlen: Aber dann sind wir dran.
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 13: Gesprächsziel wird von Luna eingeführt (Sandkuchen im Sandkasten) und von Tia aufgegriffen; glatter Ablauf • Transkription 15: Gesprächsziel wird von Luna eingeführt (Motive beim Malen) und von Eyleen aufgegriffen; glatter Ablauf • Transkription 19: Gesprächsziel vorgegeben durch die Frage Lunas; glatter Ablauf 	<ul style="list-style-type: none"> • (12/15) Luna: Ich backe Kuchen Ein für meine Mama und für mein Papa und einen für meine Tia. (13/0); Luna: Ey, du hast den ja gar nicht gegesst. Tia: Ich mag doch keinen Sand. Mach doch noch einen Kuchen für mich. (13/4-5); Tia: Das kann man doch auch nicht essen (13/17) • Luna: Weißt du was? Eyleen: Was? Luna: Was malst du? (15/0-2); Eyleen: Kannst du schon Wolken malen? Luna: Hm-hm. Ich kann schon Wolken. Und große und kleine. (15/13-14); • Luna: Ich weiß nicht, warum ich mag Wasser (19/0)
Mesoebene Initiierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Frage gerichtet an ein Kind • Frage an einen Erwachsenen • Handlungsbegleitendes Sprechen • Handlungsaufforderungen, um die Interaktion zu etablieren oder aufrecht zu erhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Weißt du was? (15/0); Was malst du? (15/2); • Kennst du mein Onkel Ralf? (10/3) • Ich backe Kuchen. (13/0); Dann such ich jetzt einen Schatz (13/10); Ich mal ein Regen (15/4) • Guck mal, das ist eine Butterblume (10/1)
respondierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Direkte Antwort auf Frage der pädagogischen Fachkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: Was haben wir denn so gemacht in der letzten Woche? Meldet euch mal. Ja, Luna? Luna: Ein Schwert gebaut. (1/14-15); Erw.: Gänseblümchen? Luna: Ja, Gänseblümchen mag ich. (10/6-7); Erw.: Wie heißt die denn? Luna: Susanne. (10/10-11); Erw.: Haben die auch Bäume im Garten? Luna: Ja, eins, zwei, drei... Erw. Toll. Hast du da auch schon mal einen Apfel gegessen? Luna: Ja, schon ganz viele Apfel. Und da war auch mal einer geschimmelt. Erw.: Igitt, ver-

	<ul style="list-style-type: none"> • Direkte Antwort auf Frage aus der Peergroup • Widerspruch zur Äußerung des Gesprächspartners • Provokation • Wiederholung zentraler Wörter und Phrasen der vorangegangenen Äußerungen 	<p>schimmelte Äpfel soll man ja auch nicht essen, oder? Luna: Näh, aber da macht meine Tante Apfelmus mit. Erw.: Dann werden die Würmer zu Apfelmus? Näh, dann macht sie die Würmer weg und dann komm' die Äpfeln in Eimer. (10/12-19); Tia: Meinst du Leitungswasser? Luna: Hm-hm. Leitungswasser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eyleen: Wie geht das? Luna: Hier kommt ein Tropfen. (15/5-6); Eyleen: Ein Regentropfen? Luna: Ja, ein Regentropfen. (15/9-10); Eyleen: Magst du Regen? Luna: Nein, ich mache dann eine Sonne und dann ist der Regen wieder trocken. Eyleen: Kannst du schon Wolken malen? Luna: Hm-hm. (15/9-14) ; • Näääh, die esst man doch nicht (10/9); äh, dann macht sie die Würmer weg und dann komm' die Äpfeln in Eimer. (10/12-19); Näähh, schmeckt nicht! (19/13); Doch, hier ist ein Schatz. (13/12) • Na und? (12/2); Dann sag's doch! (12/9) • Tia: Wir müssen noch das Schwert fertig machen. Luna: Wir müssen noch den Schwert fertig machen. (1/18-19); Marlen: Luna ist auch eine Katze. Luna: Ich auch eine Katze! (6/15-16);
Strukturierung durch Gliederungssignale (Zustimmung, Ablehnung, Aufmerksamkeit)	<ul style="list-style-type: none"> • Genaue Antwort auf Frage des Erwachsenen, zeigt sich aufmerksam gegenüber Sprechersignalen • Zustimmung / Ablehnung durch ja/nein • Wiederholung zentraler Wörter und Phrasen 	<ul style="list-style-type: none"> • Tia: Wir müssen noch das Schwert fertig machen. Luna: Wir müssen noch den Schwert fertig machen. (1/18-19); Marlen: Luna ist

		auch eine Katze. Luna: Ich auch eine Katze! (6/15-16); Doch, hier ist ein Schatz. (13/12)
Sprecherwechsel durch Fremd- / Selbstzuweisung	<ul style="list-style-type: none"> • Sprecherwechsel durch Fremdzuweisung (Antwort auf Fragen der Erzieherinnen) • Sprecherwechsel durch Fremdzuweisung (Antwort auf Fragen der Peergroup) • Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung, Keine Unterbrechung oder simultanes Sprechen • Luna zeigt sich sehr sensibel gegenüber Sprechersignalen, unterbricht nicht; bei Erzieherinnen sehr selten initiierendes Verhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • (1/115); (10/7); (10/11); (10/12-19) • (15/6); (15/10); (15/9-14) • (15/0); (15/2); (10/3); (13/0); (13/10); (15/4); (10/1)

Dimension	Analyse	Beleg
Mikroebene Semantisch-lexikalische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltsspezifische Begriffe, fast ausschließlich Konkreta (semantische Felder Blumen / Garten / Familie sind sehr differenziert); sehr viele Begriffe, differenzierte Begriffsnetze • Keine Abstrakta • Negationselemente 	<ul style="list-style-type: none"> • Piraten (1/2); Schwert (1/15); Mama, Katze (6/16); Butterblume, Garten (10/1); Onkel, Papa, Bruder (10/3); Blumen, Pusteblume, Rose, Butterblume, Gänseblume (10/5); Gänseblümchen (10/7); Ralf, Frau (10/9); Susanne, Schwester (10/11); Bäume, Eichel, Kastanie, Apfelbäume (10/13); Apfel (10/15); Tante, Apfelmus (10/17); Würmer, Eimer (10/19); Fritz (12/9); Mama, Papa, Kuchen, Tia (13/0); Schokolade, [S]Marties, Kirsche, Eis und Banane (13/2); Bäcker (13/6); Schatz (13/10); Gold (13/12); Regen (15/4); Tropfen (15/6); Regentropfen, Wolke (15/8); Sonne (15/10); Wasser (19/0); Blasen (19/3); Leitungswasser (19/5); Leitungswasser (19/9) • Nicht (19/0,6,13), näääh (10/9, 17, 19) Nein (1/17;15/12)

	<ul style="list-style-type: none"> • (Handlungs-)verben werden differenziert eingesetzt • Adjektive • Semantische Funktionen: Vorhandensein eines Objekts; Handlungsträger und Handlung; Objekt und Handlung; Besitzer und Besitz; Lokalisierung; Attribution • Zeit: Präteritum / Perfekt wird markiert, allerdings noch Unsicherheiten in der Verbflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • Gebaut (1/15); fertig machen (1/19); guck (10/1); kennst (10/3); wohnt (10/3); mag (10/7); geh spielen (10/11); macht (10/19); sag (12/9); gerufen (13/6); such (13/10); malst (15/2); kommt (15/6); tropft (15/10); weiß (19/0); meine (19/3); schmeckt (19/9) • Große, kleine (15/14); gelb (15/16); gut (19/16); lieb (10/9) • Wir war'n gerade erst (12/2); Du hast den ja gar nicht gegessen (13/4); du hast den wieder nicht geesst (13/8)
Morphologisch-syntaktische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> • Trennung von Präfix und Verb nicht analysierbar 	<ul style="list-style-type: none"> • Pass auf dein Baby auf! (6/13)
	<ul style="list-style-type: none"> • Satzklammern: Luna beherrscht das Prinzip der Satzklammer im Deutschen überwiegend sicher in Präsens- und Perfektkontexten, auch bei Inversion; bei der Wortstellung: Verbstellungsregeln: einfache Verben in Zweitstellung • Auslassung von Verben • Wortstellung in komplexen Nebensatzstrukturen: wird nicht 	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Schwert gebaut. (1/15); Wir müssen noch den Schwert fertig machen (1/19); Gänseblümchen mag ich. (10/7); Meine Mama hat auch eine Katze (6/16); Und da war auch mal einer geschimmelt. (10/15); das ist eine Butterblume (10/1); Kennst du mein Onkel Ralf? Der wohnt nich' bei uns (10/3); Der hat ein' Garten mit gaaanz viele Blumen drinne (10/5); Mein Ralf hat eine Frau, die ist lieb (10/9); Da geh ich mit meine Schwester auch spielen (10/11); da macht meine Tante Apfelmus mit (10/17); dann macht se die Würmer weg und dann komm' die Äpfeln in Eimer (10/19) • Ich [bin] auch eine Katze (6/16) • Ich weiß nicht, warum ich

	zielsprachlich realisiert	mag Wasser (19/0)
	<ul style="list-style-type: none"> • Morphologie der Nominalphrase: Kasus, Genus, Numerus überwiegend kongruent an unbestimmten Artikeln; bestimmte Artikel werden nicht benutzt • Fehlerhafte Kongruenz bei Akkusativ- und Dativ fordernden Kontexten • KGN-Kongruenz in Präpositionalphrasen; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Schwert (1/15); eine Katze (6/16); eine Butterblume (10/1); [ein]e Eichel, ein[e] Kastanie (10/13); meine Tante (10/16); ein Tropfen (15/6); ein Regentropfen (• Den Schwert (1/19); mein[en] Onkel (10/3); viele[n] Blumen (10/5) • In [im] Garten (10/1); mit viele[n] Blumen (10/10); mit meine[r] Schwester (10/11); mit Blasen (19/3)
	<ul style="list-style-type: none"> • Verbmorphologie: Subjekt-Verbkongruenz vorhanden im Singular und Plural • Imperativ: zielsprachlich gebildet • Passiv: wird nicht zielsprachlich verwendet • Konjugation Part. Perfekt mit ge- wird nicht durchgängig korrekt gebildet; Probleme bei 2. Pers. Sgl. • Hilfs- und Modalverben werden eingesetzt 	<ul style="list-style-type: none"> • Wir müssen (1/19); Mama hat (6/16); kennst du (10/3); der wohnt (10/3); mag ich (10/7); Ralf hat, die ist (10/9); die wohnt, die ham [haben] (10/11); geh‘ ich (10/11); macht meine Tante (10/17); dann komm‘ die Äpfeln (10/19); ich backe Kuchen (13/0); weißt du (15/0); malst du (15/2); ich mal‘ (15/4); kommt ein (15/6); ich kann (15/14); jetzt kommt (15/16); ich weiß • Guck mal (10/0); sag’s doch (12/9) • Ich schmeck das gut [mir schmeckt das gut] (19/16) • Du hast den nicht gegesst (13/4); hat gerufen (13/6); wieder nicht geesst (13/8)
	<ul style="list-style-type: none"> • Negation: Negationselement nicht+Adjektiv • Negationselement nicht+Verb • Nein (Interjektion) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht • Wohnt nicht (10/3); nicht gegesst (13/4); nicht geesst (13/8); weiß nicht (19/0); meine nich‘ (19/3) • näääh (10/9, 17, 19) ; Nein (1/17;15/12)
Mehrwortäußerungen (MWÄ) / Anzahl der Morpheme pro	<ul style="list-style-type: none"> • Überwiegend Mehrwortäußerungen und MLU>4 weist auf Phase 5 des Grammatikerwerbs (nach Clahsen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 1: MLU=4,33 (durch Erzieherin strukturiertes Gespräch im Sitzkreis);

Äußerung (MLU)	hin • Insgesamt MLU=6,10	Max. 8, 6 Sprecher • Transkription 6: MLU=6,00 (Freispiel in der Turnhalle); Max. 7, 7 Sprecher • Transkription 10: MLU=14,10 (dialogisches Bilderbuchlesen, großes Interesse von Luna); Max. 24, 2 Sprecher • Transkription 12: MLU=5,00 (Freispiel); Max. 6, 5 Sprecher • Transkription 13: MLU=8,83 (Freispiel, Dialog); Max. 19, 2 Sprecher • Transkription 15: MLU=7,22 (Freispiel, enaktive Unterstützung: Dialog über das Malen); Max. 15, 2 Sprecher • Transkription 19: MLU=5,4 (Gespräch am Frühstückstisch); Max. 8, 3 Sprecher
----------------	-----------------------------	--

Fallstudie 9: Joscha, beide Subtests unterschritten

Allgemeine Angaben: Joscha besucht seit 2;6 Jahren die Einrichtung und ist zum Erhebungszeitpunkt 5;5 Jahre alt. Mit einem mittleren T-Wert von 35,5 liegen seine sprachlichen Kenntnisse deutlich im unteren Bereich seiner Altersgruppe. Die Familiensprache ist Deutsch, der Vater ist als Landwirt tätig, die Mutter ist Hausfrau und arbeitet in der Landwirtschaft mit. Joscha erhält zurzeit Ergotherapie und Motopädie in einer Kindergruppe.

Beobachtungsleitfaden: Joscha ist in der Interaktion mit der Peergroup selten Initiator von Gesprächen mit Gleichaltrigen, in der Folge richtet er häufiger Anfragen an erwachsene Bezugspersonen. Er zeigt sich sehr interessiert und aufmerksam gegenüber sprachlichen Alltagssituationen.

In Transkription 7 versucht Joscha mehrfach, die Interaktion mit der Erzieherin aufzubauen, zuerst über die Darstellung eigener Fähigkeiten, dann über Hinweise zu seiner Familie, daraufhin über Denunzierung, dann über eine direkte Frage, die die Erzieherin kurz antwortet und schließlich über eine paradoxe Handlung, auf die jedoch nur ein Kind reagiert.

Die Strategie, eine direkte Frage an die Erzieherin zu richten, erweist sich als die erfolgreichste, darf aber nicht Ziel sein. Die Erzieherin hätte die vielfachen Initiierungsversuche an die Peergroup weiterleiten können („redirects“).

Dimension	Analyse	Beleg
Makroebene Eröffnung, Kern und Gesprächsbeendigung	• Transkription 4: Gesprächseröffnung und –beendigung durch Erzieherin (Vorschultraining, Wortschatzarbeit zum Begriffsfeld Badezimmer); Kern von den beteiligten Sprechern aus der Peergroup mit-	• Wer kann mir sagen, was man alles im Badezimmer findet? Fritz: Spiegel (4/0-1); Joscha: Waschlappen. Erz: Ja (4/27-28); Erz: Und wenn du nicht drankommst? Felix:

	<p>gestaltet; Joscha trägt von sich aus zum Kern bei</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transkription 6: Gesprächseröffnung durch Felix, Kern (Rollenspiel) bestimmt durch Marlen und Eyleen, Gesprächsbeendigung durch Marlen; Joscha wird mit einbezogen, trägt jedoch nicht zum Gesprächskern bei. • Transkription 7: Joscha beginnt Gespräch mit Felix und der Erzieherin; das Gespräch entwickelt keinen Kern, es ergeben sich immer neue Gesprächsziele. Die Erzieherin wird von Joscha mehrfach angesprochen, trägt aber nicht zum Gespräch bei, dadurch ist keine Gesprächsbeendigung zu erkennen • Transkription 8: Gesprächseröffnung durch Marlen, Kern und Gesprächsbeendigung bestimmt durch Streit zwischen Edgar, Joscha und Felix • Transkription 11: Gesprächseröffnung durch Felix (Rollenspiel), Kern bestimmt von allen Sprechern. Gesprächsbeendigung durch Fritz • Transkription 14: Gesprächseröffnung durch Erzieherin, Kern bestimmt durch alle Sprecher. Beendigung durch Tia. • Transkription 16: Gesprächseröffnung durch Erzieherin, Kern bestimmt von der Peergroup (Subtest Satzgedächtnis aus dem SSV soll nachgespielt werden); Gesprächsbeendigung nicht erfasst 	<p>Dann schrei ich nicht rum. Joscha: Nicht hauen! Erz: Ja, dann muss man nicht schreien oder hauen, jeder kommt mal dran. (4/4-7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Felix: Wie heißt eigentlich deine Schwester, Marlen? Marlen: Die heißt Eyleen. (6/1-2); Felix: Joscha, wollen wir schaukeln gehen und danach was essen? Joscha: Hm-hm. (6/6-7); Tiara: Was spielt ihr? Luna: Was spielt iiiihr? Eyleen: Miau! Marlen: Wir spielen Katze (6/8-11) • Joscha: Ich hab' eine Schwester. Erz: Hm-hm. Joscha: Ich kann nur das andere Lied! Felix: Ich kenne beide. Joscha: Felix hat nicht die Tür zugemacht. Erz: Ja. (7/0-6); Joscha: Ich ärgere immer meine Schwester! Erz: Hm-hm (7/13-14) • Marlen: Edgar, wollen wir tauschen? (8/1); Joscha: Lass das, Edgar. Ich knall dir eine! (8/6-8); Felix: Edgar, du Penner. (8/14) • Felix: Jungs, versteckt euch, gleich kommt die Polizei! Los, Joscha, hol das Auto. Joscha: Ok (11/0-1); Fritz: Jetzt komm' wir in' Knast. Joscha: In Defängnis. Felix: Das heißt GE-fängnis. Joscha: DE-fängnis. Fritz: Fahr' los jetzt. (11/8-12) • Erz: Guck mal Joscha, du hast dir gar keine Wurst oder Käse mitgenommen. Joscha: Will nich. Erz: Wie, nur die Mohrrübe? Bist du ein kleines Häschen? Joscha: Ich mag die nich. (14-0-3); Erz: Das kriegen wir schon wieder hin. Tia: Das kriegen wir schon wieder hin. (14/14-15) • Erz: Die graue Maus wird von der Katze gejagt. Marlen? Marlen: Die graue Maus wird von der Katze gejagt. Erz: Super! Joscha, willst du
--	--	--

		mal? Sacha: Maus dejagt (16/0-3)
Gesprächsziel, Gliederung durch Teilziele: Glatter Ablauf vs. Schleifenbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 4: Gesprächsziel wird von der Erzieherin eingeführt und inhaltlich gelenkt (Semantische Felder im Vorschultraining); Schleifenbildung durch Erzieherin, die die Gesprächsregeln wiederholen lässt; Joscha trägt direkt zu den Gesprächsregeln bei • Transkription 6: Gesprächsziel ergibt sich erst im Verlauf des Gesprächs und wird von Marlen strukturiert (Rollenspiel Katze); Während des Rollenspiels glatter Ablauf; Gesprächsstrang wird von Marlen inhaltlich strukturiert, Joscha trägt zum Gesprächsziel nicht bei • Transkription 7: Gesprächsziel ist zunächst nicht erkennbar, Joscha versucht mit unterschiedlichem Inhalt, ein Gespräch mit der Erzieherin zu initiieren; durch das nicht responsive Verhalten der Erzieherin gibt es keinen glatten Ablauf; nur durch die Reaktion von Felix ergibt sich überhaupt ein Gesprächsfragment • Transkription 8: Marlen versucht ein Gespräch mit Edgar zu initiieren, durch den Streit zwischen Edgar, Joscha und Felix kommt es jedoch nicht zu einem Gesprächsziel bzw. glatten Ablauf des Gesprächs • Transkription 11: Gesprächsziel vorgegeben durch das Rollenspiel. Felix strukturiert das Gespräch, die anderen Sprecher tragen zum Erreichen des Gesprächsziels bei. Das 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: Wer kann mir sagen, was man alles im Badezimmer findet? Fritz: Spiegel. Erz: Bitte meldet euch. Wer kann mir nochmal die Regeln sagen? Felix? Felix: Ich melde mich. Ich höre gut zu. (4/0-3); Joscha: Nicht hauen! (4/6); Erz: Joscha, was gibt es noch im Badezimmer? Joscha: In Badezimmer ein Waschlappen is'. (4/20-21) • Marlen: Wir spielen Katze. (6/11); Marlen: Wir spielen jetzt alle Katzen. Ich bin die Mama, Eyleen ist das Baby, Tiara ist eine Katze und Luna ist auch eine Katze (6/15); Tiara: Dann ist die Katze jetzt tot. Marlen: Nein, die Babykatze ist nicht tot. Tiara: Doch, die ist vom Auto übergefahren worden. Marlen: Aber die ist nur verletzt. Tiara: Ja, die muss ins Krankenhaus. (6/23-27) • Joscha: Ich hab' eine Schwester. Erz: Hm-hm. Joscha: Ich kann nur das andere Lied! Felix: Ich kenne beide. Joscha: Felix hat nicht die Tür zugemacht. Erz: Ja. (7/0-6); Joscha: Ich zieh' ein Kleid an zu Geburtstag. Felix: Haha, ein Mädchen. Joscha: Das kriegste zurück. Joscha: Ich ärger immer meine Schwester! Erz: Hm-hm (7/9-14) • Marlen: Edgar, wollen wir tauschen? (8/1); Joscha: Lass das, Edgar. Ich knall dir eine! (8/6); Felix: Edgar, du Penner. (8/14) • Felix: Jungs, versteckt euch, gleich kommt die Polizei! Los, Joscha, hol das Auto. Joscha: Ok (11/0-1); Erz: Was macht ihr denn da?

	<p>Eingreifen der Erzieherin wird nicht beachtet, dadurch glatter Ablauf</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transkription 14: Gesprächsziel wird von der Erzieherin vorgegeben und von Tia mitgestaltet (Warum hat Joscha keinen Appetit). Joscha zeigt rein responsives Verhalten; glatter Ablauf • Transkription 16: Gesprächsziel wird von der Erzieherin eingeführt und durch Fragen an die Kinder strukturiert (Nachsprechen von Sätzen nach Aufforderung); glatter Ablauf durch die klare Strukturierung 	<p>Bringt bitte das Turnzeug wieder rein! Felix: Mist, die ham' uns erwischt. Fritz: Jetzt komm' wir in' Knast. (11/6-12)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erz: Geht's dir nich' so gut? Tia: Felix hat gesagt, er ist nicht mehr sein Freund. Joscha: Felix auch nicht mehr mein Freund! (14/6-8); Erz: Das kriegen wir schon wieder hin. Tia: Das kriegen wir schon wieder hin. (14/14-15) • Erz: Die graue Maus wird von der Katze gejagt. Marlen? Marlen: Die graue Maus wird von der Katze gejagt. Erz: Super! Joscha, willst du mal? Sacha: Maus dejagt (16/0-3)
Mesoebene Initiierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Frage gerichtet an die Erzieherin • Äußerungen, die auf eigene Fähigkeiten oder Besitz / Status hinweisen • Äußerungen, die auf (unterlassene) Handlungen eines anderen Kindes hinweisen • Paradoxe Äußerungen, die Widerspruch evozieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Hat Finja heut' Geburtstag? (7/7) • Ich hab' eine Schwester (7/1); Ich kann nur das andere Lied (7/3) • Felix hat nicht die Tür zugemacht (7/5) • Ich zieh' ein Kleid an zu Geburtstag (7/9)
respondierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Direkte Antwort auf Frage der pädagogischen Fachkräfte • Direkte Antwort / Reaktion auf Frage / Handlungsaufforderung aus der Peergroup • Expansion der Äußerung des Gesprächspartners 	<ul style="list-style-type: none"> • Erz: Genau, und wenn du nicht drankommst? Joscha: Nicht hauen (4/4-6); Erz: Joscha, was gibt es noch im Badezimmer? Joscha: In Badezimmer ein Waschlappen is'. (4/20-21); Erz: Bist du ein kleines Häschen? Joscha: Ich mag die nich'. (14/2-3); Hast du denn schon zuhause gefrühstückt? Joscha: Eh-eh (14/4-5); Wollen wir nachher zusammen fragen, ob du wieder mitspielen kannst? Joscha: Hm-hm (14/12-13) • Felix: Joscha, wollen wir schaukeln gehen und danach was essen? Joscha: Hm-hm (6/6-7) Los Joscha, hol das Auto! Joscha: Ok (11/0-1) • Fritz: Jetzt komm' wir in' Knast. Joscha: In Defängnis.

		(11/8-9)
Strukturierung durch Gliederungssignale (Zustimmung, Ablehnung, Aufmerksamkeit)	<ul style="list-style-type: none"> • Zustimmung • Antwort auf Frage des Erwachsenen, zeigt sich aufmerksam gegenüber Sprechersignalen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hm-hm (6/7); Hm-hm (14/13)
Sprecherwechsel durch Fremd- / Selbstzuweisung	<ul style="list-style-type: none"> • Sprecherwechsel durch Fremdzuweisung (Antwort auf Fragen der Erzieherinnen) • Sprecherwechsel durch Fremdzuweisung (Antwort auf Fragen der Peergroup) • Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung, Keine Unterbrechung oder simultanes Sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> • (4/21, 23, 25, 27); (6/4); (14/3); (14/5); (14/13) • (6/7) (11/1); (11/9) • (4/6); (7/1, 3, 5, 7, 9, 12, 13)

Dimension	Analyse	Beleg
Mikroebene Semantisch-lexikalische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltsspezifische Begriffe, ausschließlich Konkrete, wenige Begriffe • Keine Abstrakta • Negationselemente: lediglich nicht und nein • Sehr wenig (Handlungs-)verben, eher Hilfs- und Modalverben als Vollverben, dadurch wenig Differenzierung möglich • Adjektive werden nicht benutzt • Semantische Funktionen: Vorhandensein eines Objekts; Handlungsträger und Handlung; Objekt und Handlung; Besitzer und Besitz; Lokalisierung; Attribution • Zeit: Vergangenheit wird nicht markiert • Bedeutungsrelationen: keine semantischen Felder erkennbar, wenig Begriffsdifferenzierung bei Substantiven und Verben 	<ul style="list-style-type: none"> • Badezimmer, Waschlappen (4/21); Schwester (7/1); Lied (7/3); Felix, Tür (7/5); Finja, Geburtstag (7/7); Kleid (7/9); Edgar (8/6); Defängnis [Gefängnis] (11/9) • nicht (4/6); nich (14/1); Ehh (14/5) • hauen (4/5); hab (7/1); kann (7/3); hat zugemacht (7/5); hat (7/7); zieh‘ an (7/9); kriegste (7/12); ärger (7/13); lass (8/6); knall (8/8); will (14/1); mag (14/3); dejagt [gejagt] (16/3)
Morphologisch-syntaktische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> • Trennung von Präfix und Verb gelingt zielsprachlich 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich zieh‘ ein Kleid an (7/9)

	<ul style="list-style-type: none"> • Satzklammern: das Prinzip der Satzklammer im Deutschen wird überwiegend beherrscht, auch in der Inversion; es sind nur Präsenskontexte analysierbar • Auslassen der finiten Verbform • Wortstellung: Verbstellungsregeln: einfache Verben in Zweitstellung; Komplexe Nebensatzkonstruktionen tauchen nicht auf; Verbstellungsfehler 	<ul style="list-style-type: none"> • Ich hab' eine Schwester (7/1); Felix hat nicht die Tür zugemacht (7/5); Hat Finja heute Geburtstag? (7/7); Ich zieh ein Kleid an (7/9); Das kriegste zurück (7/12); Ich ärger immer meine Schwester (7/13); Ich knall dir eine (8/8); Ich mag die nich (14/3) • Felix [ist] auch nich mehr mein Freund (14/8) • In Badezimmer ein Waschlappen is' [Im Badezimmer ist ein Waschlappen] (
	<ul style="list-style-type: none"> • Morphologie der Nominalphrase: Kasus, Genus, Numerus nicht immer kongruent an bestimmten und unbestimmten Artikeln, sowie Pronomen • KGN-Kongruenz in Präpositionalphrasen: Probleme bei Akkusativ und Dativ fordernden Kontexten • Wenig analysierbare Nominalphrasen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Waschlappen (4/21); eine Schwester (7/1); das andere Lied (7/3); ein Kleid (7/9); mein[e] Schwester (7/13); mein Freund (14/8) • Im Badezimmer (4/25); In [im] Badezimmer (4/21); zu[m] Geburtstag (7/9); In[s] Defängnis (11/9)
	<ul style="list-style-type: none"> • Verbmorphologie: Subjekt-Verbkongruenz vorhanden im Singular (Plural nicht analysierbar) • Imperativ • Passiv: wird nicht zielsprachlich verwendet, auch nicht bei mehrmaligem Nachsprechen • Konjugation Part. Perfekt mit ge-wird gebildet • Hilfs- und Modalverben werden eingesetzt, auch als Substitution für Vollverben 	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Waschlappen is' (4/21); ich hab' (7/1); ich kann (7/3); Felix hat (7/5); Hat Finja (7/9); Ich zieh' (7/9); Das kriegste (7/12); Ich ärger (7/13); Ich knall' (8/8); ich mag (14/3) • Lass das (8/6) • Maus dejagt. [die graue Maus wird von der Katze gejagt] (16/3) • zugemacht (7/5)
	<ul style="list-style-type: none"> • Negation: Negationselement nicht+Verb • Nein (Interjektion) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht hauen (4/6); will nich (14/1); mag nich (14/3); [ist] nich' (14/8) • Eh-eh (14/5)

Mehrwortäußerungen (MWÄ) / Anzahl der Morpheme pro Äußerung (MLU)	<ul style="list-style-type: none"> • Mehrwortäußerungen dominant, MLU=3-4 weist auf Phase 4 des Grammatikerwerbs (nach Clahsen) hin • Insgesamt MLU=3,40 	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 4: MLU=2,75 (strukturiertes Gespräch, angeleitet durch die Erzieherin); Max. 5, 6 Sprecher • Transkription 6: nur eine Äußerung • Transkription 7: MLU=5,43 (offenes Gespräch am Frühstückstisch); Max. 7, 3 Sprecher • Transkription 8: MLU=3,50 (offene Interaktion in der Turnhalle, Streitgespräch); Max. 4, 5 Sprecher • Transkription 11: MLU=1,33 (Rollenspiel); Max. 2, 4 Sprecher • Transkription 14: MLU=4,00 (offene Situation am Frühstückstisch); Max. 6, 3 Sprecher • Transkription 16: MLU nicht darstellbar, da es sich bei den Äußerungen um Wiederholungen der Erzieherin handelt
---	--	---

Kindertageseinrichtung D (städtisches Einzugsgebiet)

Fallstudie 10: Martin, kein Subtest unterschritten

Allgemeine Angaben: Martin ist zum Zeitpunkt der Erhebung 5;5 Jahre alt und besucht seit 2;5 Jahren den Kindergarten. Seine sprachlichen Fähigkeiten sind mit einem mittleren T-Wert von 61 als überdurchschnittlich zu bezeichnen, insbesondere im Vergleich zu den anderen Kindern der Kita D. Die Familiensprache ist französisch, seine Eltern stammen aus Kamerun und wohnen seit zehn Jahren in Deutschland. Beide Eltern sind arbeitslos und sprechen nur sehr wenig Deutsch. Martin hat eine zwei Jahre ältere Schwester, die den Hort der Kindertageseinrichtung D besucht. Nach Aussage der Erzieherinnen wurde bei Martin im Rahmen der Schuleingangsdiagnostik eine überdurchschnittliche Intelligenzleistung festgestellt.

Beobachtungsleitfaden: In der Beobachtung sprachlich relevanter Alltagssituationen zeigt Martin großes Interesse an der Verkehrssprache Deutsch. Am Frühstückstisch geht er auf Fragen und Anforderungen von Kindern ein, beteiligt sich aktiv an Gesprächen. Die Interaktion findet vorwiegend mit Gleichaltrigen statt. Er ist sehr oft an Rollenspielen beteiligt, die ausschließlich in deutscher Sprache durchgeführt werden. Martin ist sehr beliebt bei Spielpartnern und nimmt aktiv an Gesprächsrunden teil. In der Freispielzeit beschäftigt sich Martin mit Büchern und fordert aktiv und ausdauernd Erwachsene dazu auf, die Bücher mit ihm anzuschauen. Bei der Betrachtung von Bilderbüchern stellt Martin inhaltliche Fragen und kommentiert die Bilder ausdauernd.

Dimension	Analyse	Beleg
Makroebene Eröffnung, Kern und Gesprächsbeendigung	<ul style="list-style-type: none"> Frage, um in den Kern des Gesprächs eintreten zu können 	<ul style="list-style-type: none"> Darf ich auch was für Britta malen? (3/25)
Gesprächsziel, Gliederung durch Teilziele: Glatter Ablauf vs. Schleifenbildung	<ul style="list-style-type: none"> Thema Malen gliedert sich in Teilziele: Wunsch zu Malen, Bekräftigung des Wunsches und inhaltliche Spezifizierung (ohne Schleifenbildung) 	<ul style="list-style-type: none"> Ich würde gern einen Wunsch malen (3/27) Ich male Gras (3/31) Ich hab‘ schon viel gemalt (3/37)
Mesoebene Initiierende turns	<ul style="list-style-type: none"> Fragen an pädagogische Bezugsperson zur Initiierung von turns Führt die durch die Gesprächspartner verursachte Gesprächsschleife auf den Kern zurück (Wunschbuch für Britta) 	<ul style="list-style-type: none"> Darf ich ... (3/25) Themenwechsel zwischen Äußerung 3/40-3/43; Britta sieht ganz schön aus (3/44)
respondierende turns	<ul style="list-style-type: none"> Respondierende turns, Fokussierung auf die Signale der erwachsenen Bezugsperson Vergleich mit der Peergruppe / Status über Verbalisierung 	<ul style="list-style-type: none"> Erw.: Martin, haste schon überlegt, was Du malst? (3/36) Martin: Ja, ich hab‘ doch Zeit. (3/37) Lisa: 1, 2, 3 (3/47) Martin: Ich kann bis Hundert... (3/48) Chantal: Ich kann keine Wolken! (3/60) Martin: Ich kann Wolken! Ich kann Wolken! (3/61)
Strukturierung durch Gliederungssignale (Zustimmung, Ablehnung, Aufmerksamkeit)	<ul style="list-style-type: none"> Genaue Antwort auf Frage des Erwachsenen, zeigt sich aufmerksam gegenüber Sprechersignalen Nimmt Sprechersignal auch aus der Peergroup wahr 	<ul style="list-style-type: none"> Erw.: Martin, haste dir schon überlegt... (36) Martin: Ja, ... (3/37) Viginia: Sieht das schön? (3/38) Martin: Britta sieht ganz schön aus (3/44) Chantal: Ich male Regen, Regen (3/32) Melody: Regnen, regnen (3/33) Martin: Der Regen ist blau (3/34)
Sprecherwechsel durch Fremd- / Selbstzuweisung (Hörer unterbricht Sprecher: simultanes Sprechen / Hörer ergreift das Wort, ohne zu unterbrechen)	<ul style="list-style-type: none"> Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung (Unterbrechung) 	<ul style="list-style-type: none"> Ich würde gerne einen Wunsch malen (Äußerung 3/27: Martin spricht simultan zu Chantal und Melody)

Dimension	Analyse	Beleg
Mikroebene Semantisch-lexikalische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> Begriffe mit wenig Inhaltsspezifität werden verwendet Kontrastive Verwendung von Adjektiven um Bedeutungsunterschiede kenntlich zu machen Hypothesen über die Zuweisung von Wort und Bedeutung werden im sozialen Kontext geäußert und mit Hilfe sozialen Feedbacks überprüft Unbekannte Begriffe werden erfragt 	<ul style="list-style-type: none"> Wunsch (3/27) Der Regen ist blau, hellblau (3/34) Martin: Die hat'n Jungsanspitzer (3/64) Erw.: Es gibt gar keine Mädchenanspitzer und Jungsanspitzer (3/65) Martin: Häh, 's gib's doch Mädchenanspitzer Jungsanspitzer (3/66) Erw.: Nein, es gibt nur Anspitzer und Anspitzer (3/67) Was sind Sträucher? (7/71)
Morphologisch-syntaktische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> Trennung von Präfix und Verb gelingt zielsprachlich 	<ul style="list-style-type: none"> Martin: Britta sieht ganz schön aus (3/44); Martin: Die greifen auch an (5/25)
	<ul style="list-style-type: none"> Satzklammern: Martin beherrscht das Prinzip der Satzklammer im Deutschen sicher, auch in der Inversion: Hinweis auf Meilenstein IV nach Tracy 	<ul style="list-style-type: none"> Darf ich auch was malen? (3/25); Ich würde gerne einen Wunsch malen (3/27); Ich hab' schon viel gemalt (3/37); Die ham sein Essen verlor'n da ham se sich hingelegt ... (5/11); ... wenn das zu die Menschen kommt (5/17)
	<ul style="list-style-type: none"> Morphologie der Nominalphrase: Kasus, Genus, Numerus überwiegend kongruent an bestimmten und unbestimmten Artikeln; Schwierigkeiten beim Plural: Übergeneralisierung von Nominativ- auf Akkusativ- und Dativkontexte, Kasus im Plural offensichtlich noch nicht analysiert / erworben; im Singular wird der Akkusativ gebildet, teilweise Übergeneralisierung des Akkusativs auf Nominativstrukturen; Übergeneralisierung des Nominativs auf Dativkontexte im Singular: Dativ noch nicht erworben 	<ul style="list-style-type: none"> einen Wunsch (3/27); die schreit [mask.] (5/3); Das is der Tyrannosaurus Rex (5/5); die wurden tot (5/11); dann sind die irgendwann mal versteinert (5/11); ein Komet (5/17); zu die Menschen (5/17); nach die Menschen (5/19); ein Tier (6/0); dann is der tot geworden [neutr.] (6/0); wo die Menschen bei die Dinos waren [Dativ Plural] (6/4); die Menschen, die die Dinos zum Museum gebracht haben (6/4); die Kinder (7/1); schafft der's oder der? (7/5); die haben keine Angst (7/7); der kann nur Fleisch fressen (7/47); gegen den Tyrannosaurus (7/54); Der war diesen Dinosaurier [Nominativ] (7/76); Wegen der [Dativ] das ist? (7/77); is heut' den 17. Februar [Nominativ] (8/9); das sind die Muskeln (8/11); ein

		Stück brecht von Stern ab (5/13)
	<ul style="list-style-type: none"> • Verbmorphologie: • Subjekt-Verbkongruenz vorhanden im Singular und Plural; Verb im Konjunktiv; Konjugation Part. Perfekt mit ge- wird überwiegend korrekt gebildet; Hilfs- und Modalverben werden eingesetzt; Futur mit werden 	<ul style="list-style-type: none"> • darf ich (3/25); Ich würde (3/27); Britta sieht (3/43); was kommt (4/8); wie is (4/10); die wurden (5/11); da ham se sich hingelegt (5/11); hat das Sand da oben gepustet (5/11); dann sind die irgend wann mal versteinert (5/11); die war'n auch noch böse (5/25); David hat gesagt ein Tier hat in die Po ne Spritze bekomm' und dann is' der tot geworden (6/0); dann werden die nich' tot (6/2); die haben das so gepekst (6/6)
	<ul style="list-style-type: none"> • Wortstellung sowohl in Hauptsätzen auch in koordinierenden und subordinierenden Nebensätzen korrekt gebildet; die Verbstellung wird auch in komplexen Nebensatzstrukturen korrekt verwendet 	<ul style="list-style-type: none"> • und dann sind die irgendwann mal versteinert (5/11); ein Stück brecht von Stern ab und fällt dann runter und dann schmilzt das ganze Essen (5/13); ein Komet is voll gefährlich wenn das zu die Menschen kommt (5/17)
	<ul style="list-style-type: none"> • Negation: Negationselement nicht+Verb; 	<ul style="list-style-type: none"> • immer noch nicht überlegt? (3/46) Dinos wer'n nich tot (6/2)
	<ul style="list-style-type: none"> • Frage: Inversion gelingt ziel-sprachlich; W-Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> • was wachs nach die Menschen? (5/19); und welche Dino's das? (6/12); Darf ich auch was für Britta malen? (3/25)
	<ul style="list-style-type: none"> • Passiv: nicht erkennbar 	<ul style="list-style-type: none"> • Kein Beleg
Mehrwortäußerungen (MWÄ) / Anzahl der Morpheme pro Äußerung (MLU)	<ul style="list-style-type: none"> • Überwiegend Mehrwortäußerungen und MLU>4 weist auf Phase 5 des Grammatikerwerbs (nach Clahsen) hin 	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 3: MLU = 7,11 (Malen: ikonische und enaktive Unterstützung); Max. 12; 5 Sprecher • Transkription 4: MLU = 3,75 (offene Spielsituation); höchste 5; 4 Sprecher • Transkription 5: MLU = 7,50 (dialogisches Bilderbuchlesen); Max. 30; 2 Sprecher • Transkription 6: MLU=9,13 (dialogisches Bilderbuchlesen); Max. 22; 2 Sprecher • Transkription 7: MLU=6,03

		(dialogisches Bilderbuchlesen) Max. 27; 3 Sprecher • Transkription 8: MLU=5,00 (Bilderbuch+offene Kommunikation);Max.=9; 4 Sprecher
--	--	--

Fallstudie 11: Netanja, Subtest Morphologische Regelbildung unterschritten

Allgemeine Angaben: Netanja ist zum Zeitpunkt der Erhebung 3;6 Jahre alt und besucht seit sechs Monaten den Kindergarten. Ihre sprachlichen Fähigkeiten sind mit einem T-Wert von 50 im Subtest PGN als durchschnittlich zu bezeichnen, im Subtest MR ergibt sich ein unterdurchschnittliches Ergebnis (T-Wert 36). Zum zweiten Messzeitpunkt sinkt der Wert im PGN auf 48, der kritische Wert des Subtests SG wird mit 40 Punkten genau erreicht.

Die primäre Sprache der Familie die vor 14 Jahren aus Sibirien nach Deutschland übersiedelt ist, ist Russisch. Beide Eltern sind berufstätig und können sich auf Deutsch verständigen. Netanja hat eine zwei Jahre ältere Schwester, die ebenfalls die Kindertageseinrichtung D besucht. Netanjas Kenntnisse im Russischen bezeichnet die muttersprachliche Erzieherin im Hinblick auf die semantisch-lexikalische und morphologisch-syntaktische Ebene als sehr gut. Auf der phonetisch-phonologischen Ebene zeigt sich jedoch das Phänomen eines deutschen Akzents in russischen Äußerungen.

Beobachtungsleitfaden: In der Beobachtung sprachlich relevanter Alltagssituationen spricht Netanja fast ausschließlich Deutsch, auch Anfragen der russisch-sprachigen Erzieherin werden nicht auf Russisch beantwortet. Lediglich mit ihrer Schwester kommt es zu muttersprachlicher Konversation, wenn kein anderes Kind am Gespräch beteiligt ist. Am Frühstückstisch geht sie auf Fragen und Anforderungen von Kindern ein und beteiligt sich aktiv an Gesprächen. Die Interaktion findet vorwiegend mit Gleichaltrigen statt; sie zeigt deutliches Interesse an musikorientierten Angeboten der Erzieherinnen, die ausschließlich in deutscher Sprache durchgeführt werden. Netanja ist sehr beliebt bei Spielpartnern und nimmt aktiv an Gesprächsrunden teil. In der Freispielzeit beschäftigt sich Netanja mit Regelspielen und Ausmalbildern.

In den Gesprächen findet sich häufig Schleifenbildung und wenig thematische Kohärenz wieder, trotzdem nimmt Netanja aktiv an sprachlichen Interaktionshandlungen teil.

Die Ergebnisse der spracherwerbsspezifischen Gesprächsanalyse beziehen sich auf die Transkriptionen Kita D 10, 12, 14, 16.

Dimension	Analyse	Beleg
Makroebene Eröffnung, Kern und Gesprächsbeendigung	<ul style="list-style-type: none"> • Eröffnung: Phrase zur Handlungsbegleitung • Kern: Ausmalen des Prinzessinnenbildes • Gesprächsbeendigung: nicht erkennbar 	<ul style="list-style-type: none"> • ... lass das (10/0) • Das is eine Prinzessin (10/10)
Gesprächsziel, Gliederung durch Teilziele: Glatter Ablauf vs. Schleifenbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Thema: Ausmalen von Prinzessinnenbildern; Gliederung durch die Teilziele „Welche Farbe brauchen wir?“ „Für wen ist das Bild?“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Jara: ... und du hast den einfach rosa gemacht (10/5) Netanja: ... wir beide jetzt haben [den rosa Stift](10/7)

	<ul style="list-style-type: none"> Schleifenbildung durch die Erzieherin, die ein neues Thema initiiert Wiederaufnahme des Themas durch Amila Schleifenbildung durch Netanja Wiederaufnahme durch Liam Schleifenbildung durch Netanja Wiederaufnahme durch Maris 	<ul style="list-style-type: none"> Netanja: Das sieht zu mein Mama [das sieht wie meine Mama aus](10/31); Das mal ich zu mein Oma [für meine Oma](10/35) Erz: Dankeschön, sehr freundlich die Damen. Netanja: Daaaamennn. Erz: Seid ihr keine Damen? Netanja: Nein, ich heiß Netanja. (10/18-21) Amila: Ich brauch lila (10/26) Netanja: Das mal ich zu mein Oma (10/35) Liam: Ich hab' rosa (10/38) Ich kann Russisch (10/55) Un welche Farbe jetzt? (10/59)
Mesoebene Initiierende turns	<ul style="list-style-type: none"> Phrase, um Gespräch aufzunehmen Belehrungen 	<ul style="list-style-type: none"> Oh Jara, lass das (10/0) Du kannst das nicht so machen, ne? (10/39)
respondierende turns	<ul style="list-style-type: none"> Wiederholung von inhaltszentralen Wörtern Antwort auf direkte Frage der Erzieherin durch Negation der Aussage Direkte Antworten auf Fragen der Erzieherin Insgesamt aber wenig respondierende Verhalten in Gesprächen der Peerguppe erkennbar 	<ul style="list-style-type: none"> Jara, Jara, Jara... (10/7); Daaamenn (10/19) Gut. (16/4) Nein. Ich heiße Netanja (10/21) Ebi. (12 (9); Ein Schlange (14/4); Ein Sonne (14/11); Ein Schnecke da (14/18); Erdbeer mage ich schon (14/42); Die hat Angst habt (14/71); Gut. (16/4)
Strukturierung durch Gliederungssignale (Zustimmung, Ablehnung, Aufmerksamkeit)	<ul style="list-style-type: none"> Namensnennung der an der Handlung beteiligten Personen, um Teilhabe am Gespräch deutlich zu machen Wenig Strukturierung, wenig Aufmerksamkeit 	<ul style="list-style-type: none"> Jara, Jara, Jara (10/7)
Sprecherwechsel durch Fremd- / Selbstzuweisung (Hörer unterbricht Sprecher: simultanes Sprechen / Hörer ergreift das Wort, ohne zu unterbrechen)	<ul style="list-style-type: none"> Überwiegend Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung von Netanja, ohne zu unterbrechen, aber ohne inhaltlichen Bezug zur Aussage des vorherigen Sprechers 	<ul style="list-style-type: none"> (10/0); (10/7); (10/19); (10/31); (10/35); (10/39); (10/51); (10/55);

Dimension	Analyse	Beleg
Mikroebene Semantisch-lexikalische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> Inhaltsspezifische Begriffe, vorwiegend Substantive (Konkreta) und Pronomina; Schwierigkeiten bei der zielsprachlichen Begriffszuweisung beim dialogischen Bilderbuchlesen (Die Raupe Nimmersatt); eigene Begriffe werden überprüft, jedoch nicht direkt modifiziert Abstraktum, wenig inhaltsspezifisch Negationselemente Handlungsverben Modal- und Hilfsverben Präpositionen: ‚zu‘ statt ‚für‘ Semantische Funktionen: Vorhandensein eines Objekts; Handlungsträger und Handlung; Objekt und Handlung; Besitzer und Besitz; Lokalisierung; Attribution 	<ul style="list-style-type: none"> Jara (10/0); Jara (10/7); Prinzessin (10/10); Damen (10/19); Netanja (10/21); Mama (10/31); Oma (10/35); Schlange [statt: Raupe] (12/4); Sonne [statt: Mond] (12/11); Schnecke [statt: Raupe] (12/18); Erde [Antwort auf die Frage: Was frisst die Raupe?] (12/30) Angst (12/71) Nein (10/21); nicht (10/39) lass (10/0); gemacht (10/5); sieht (10/35); mache (10/39) haben (10/7); is (10/10); kann (10/55); mache (10/58) das mal ich zu mein Oma (10/35)
Morphologisch-syntaktische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> Trennung von Präfix und Verb findet sich in den Transkriptionen nicht wieder 	
	<ul style="list-style-type: none"> Satzklammern: das Prinzip der Verbzweitstellung in einfachen Hauptsätzen ist erkannt, spiegelt sich jedoch noch nicht durchgängig in der Äußerungen wider Auch unflektierte Verben werden in Endstellung verwendet Phasen I-III (Tracy) 	<ul style="list-style-type: none"> Jara, lass das. (10/0) Das is eine Prinzessin (10/10); Ich heiß Netanja (10/21); Das sieht zu mein Mama (10/31); Ich will auch das (10/51); Du kannst das so nich mache (10/39) Jara, wir beide jetzt haben (10/7)
	<ul style="list-style-type: none"> Morphologie der Nominalphrase: keine Kongruenz innerhalb von Nominalphrasen; kaum Verwendung von bestimmten Artikeln; Präpositionalphrasen ohne Kongruenz unbestimmte Artikel werden nicht mit Kasus, Genus oder Numerus markiert: Nominalphrasen werden 	<ul style="list-style-type: none"> Zu mein Mama (10/31); zu mein Oma (10/35) Ein Schlange (14/4); ein Sonne (14/11); ein Schnecke (14/18)

	offensichtlich noch nicht analysiert oder restrukturiert	
	<ul style="list-style-type: none"> • Verbmorphologie: • Subjekt-Verbkongruenz 1. Person Plural Präsens Aktiv; 3. Person Singular unklar, da das Morphem –t ausgelassen wird; • 2. Person Singular Präsens Aktiv korrekt mit –st markiert • 3. Pers. Singular Perfekt wird korrekt mit –t markiert; Perfekt wird nicht mit ge- gebildet • 1. Person Singular Präsens aktiv wird nicht durchgängig korrekt mit –e markiert, wahrscheinlich ist die Auslassung des schwa-Lauts (-e) auf die Alltagssprache zurück zu führen ; Übergeneralisierung der Markierung mit –e weist darauf hin, dass Netanja das Prinzip der Markierung von Personen am Verb schon erworben hat; Verbmarkierungen werden analysiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Wir beide jetzt haben (10/7) • Da is ein Prinzessin • Du kannst (10/39) • Die hat Angst habt • Ich heiß Netanja (10/21); Ich mache (10/58) • Mage [statt: mag] ich schon
	<ul style="list-style-type: none"> • Wortstellung: Es werden vorwiegend Hauptsätze mit geringer Komplexität gebildet (Subjekt, Verb, Objekt); Subjekt und Objekt oft Personalpronomina • Elliptische Äußerungen • Verbzweitstellung: wird in Hauptsätzen überwiegend berücksichtigt 	<ul style="list-style-type: none"> • Jara lass das (10/0); Das is ein Prinzessin (10/10); Ich heiß Netanja (10/21); Das sieht zu mein Oma (10/31); Ich kann Russisch (10/55) • Ich mache die jetzt die (10/58); Ich will auch das (10/51); Eine Schnecke da (14/18) • Die hat (14/71); Du kannst (10/39); Das sieht (10/31); Ich will (10/51); Das is (10/10); Ich heiß (10/21); wir beide jetzt haben [wir beide haben jetzt...] (10/7)
	<ul style="list-style-type: none"> • Negation: Negationselement Nein; Negationselement nicht+Verb 	<ul style="list-style-type: none"> • Nein. Ich heiß Netanja (10/21); Nein. Ich mache jetzt die (10/58); du kannst das so nich mache, ne? (10/39)
	<ul style="list-style-type: none"> • Fragen: Weder Inversion noch W-Fragen; Fragen durch Intonation 	<ul style="list-style-type: none"> • du kannst das so nich mache, ne? (10/39)
	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Verwendung des Passivs 	
Mehrwortäußerungen (MWÄ) / Anzahl der	<ul style="list-style-type: none"> • Mehrwortäußerungen (MWÄ) dominant, aber auch Ein-, Zwei- 	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription 10: MLU = 4,36 (Malen: ikonische und

Morpheme pro Äußerung (MLU)	und Dreiwortäußerungen ; MLU abhängig vom Kontext der Äußerungen zwischen 1 und 4 <ul style="list-style-type: none"> • Phase III/IV nach Clahsen 	enaktive Unterstützung); Max. 7; 7 Sprecher <ul style="list-style-type: none"> • Transkription 12: MLU = 1 (strukturierte Spielsituation); höchste 1; 4 Sprecher • Transkription 14: MLU = 2,66 (Bilderbuchlesen in der Gruppe); Max. 4; 8 Sprecher • Transkription 16: MLU=1 (Stuhlkreis); Max.1; 6 Sprecher
-----------------------------	---	--

Fallstudie 12: Sarahnur, beide Subtests unterschritten

Allgemeine Angaben: Sarahnur ist zum Zeitpunkt der Erhebung 3;6 Jahre alt und besucht seit 6 Monaten den Kindergarten. Ihre sprachlichen Fähigkeiten sind mit einem T-Wert von 32 im Subtest PGN und einem T-Wert von 34 als unterdurchschnittlich zu bewerten. Zum zweiten Messzeitpunkt verbessert sich der T-Wert im Subtest PGN leicht auf 33, im Subtest SG unterschreitet sie den kritischen Wert mit 34 Punkten.

Die Familiensprache ist Kurdisch, beide Eltern können sich in deutscher Sprache gegenüber den Erzieherinnen verständigen, zu Hause sprechen sie jedoch ausschließlich Kurdisch. Sarahnurs Zwillingschwester Nadika geht ebenfalls seit drei Monaten in die gleiche Kindergarten-gruppe. Beide haben noch einen vier Jahre älteren Bruder mit guten Deutschkenntnissen, und eine neugeborene Schwester.

Beobachtungsleitfaden: In der Beobachtung sprachlich relevanter Alltagssituationen spricht Sarahnur Kurdisch mit ihrer Zwillingschwester. Sobald ein anderes Kind am Gespräch beteiligt ist, spricht sie Deutsch. Am Frühstückstisch geht sie auf Fragen und Anforderungen von Kindern ein und beteiligt sich aktiv an Gesprächen. Die Interaktion findet vorwiegend mit Gleichaltrigen statt, sie zeigt deutliches Interesse an Rollenspielen. Sarahnur ist sehr beliebt bei Spielpartnern und bringt sich aktiv in Gespräche ein.

Sarahnur sorgt durch einfache Strategien (Frage-Intonation und Wiederholung von inhaltszentralen Wörtern) eigenaktiv für sprachlichen Input, indem sie die Interaktion langandauernd aufrecht zu erhalten versucht.

Die Gesprächsstrategien sind sehr viel ausgearbeiteter als es die Ergebnisse der Sprachstandserhebung vermuten lassen. Der Inhalt bleibt auf wenige semantische Felder beschränkt (Familie, Körper), bietet jedoch Möglichkeiten des ‚langandauernden gemeinsamen Denkens‘. Der Fokus sprachlicher Äußerungen liegt noch nicht auf der mikrostrukturellen Analyse von Gesprächseinheiten, sondern im Verfolgen von Gesprächszielen. Die Speicherung spezifischer lexikalischer Items und syntaktischer Strukturen erfolgen offensichtlich zunächst als holistische Einheiten, dann erst folgen Prozesse der Restrukturierung. Namen, Objekte, Essen, Körperfunktionen und soziale Routinen können von Sarahnur bereits bezeichnet werden, wobei erwartungsgemäß eine starke Fokussierung der Nominalphrase zu verzeichnen ist. Verbelemente werden ausgelassen.

Eine Zuordnung der morphologisch-syntaktischen Kompetenzen in Phasen bzw. zu Meilensteinen erscheint aufgrund des heterogenen Bildes in makro- und mikrostrukturellen Einheiten nicht möglich: während Inversion auf der Ebene der Satzstruktur bereits gelingt, werden Verben überwiegend vermieden; insgesamt werden flektierbare, aber

überflüssige Elemente weggelassen, z.B. bestimmte Artikel; wichtig scheint vor allem die Teilnahme am Gespräch zu sein (Makro- und Mesoebene). Überraschend erscheint, dass Sarahnur trotz des Unterschreitens des kritischen Wertes im Subtest Morphologische Regelbildung den Plural in der natürlichen Interaktion bilden kann. Ein Interesse an semantischen Feldern (Essen, Familie) steigert die Motivation zu hoher Äußerungslänge und Interaktion.

Dimension	Analyse	Beleg
Makroebene Eröffnung, Kern und Gesprächsbeendigung	<ul style="list-style-type: none"> • Eröffnung und Gesprächsbeendigung nicht durch Sarahnur (Transkriptionen 1, 19), Kern des Gesprächs wird von Sarahnur nicht strukturiert, sie gibt aber neue Teilziele vor • In der Transkription 20 versucht Sarahnur wiederholt den Kern des Gesprächs zu gestalten • Gesprächsbeendigung erfolgt durch Sarahnur nicht zielgerichtet, sondern durch Herumalbern • Transkription 21: Kern des Gesprächs wird von Sarahnur mitgestaltet (Abschiedsfeier und Begrüßung der neuen Kinder) 	<ul style="list-style-type: none"> • Baby hat Haare. Ein Mädchen. (19/8) • Ich mach ein Baby (20/9); Guck, ich kann Baby (20/11); Ich mach Baby, ha, ha, ha (20/16); Aber Baby mach ich (20/18); Ich mach Baby (20/21) • Lalala (20/28) • Morgen kommt neue Kinder (21/22); Von Aysha auch? (21/11)
Gesprächsziel, Gliederung durch Teilziele: Glatter Ablauf vs. Schleifenbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Kontext Transkription 1: Ausmalen von Prinzessinnenbildern; Thema: Schuhe, keine Teilziele, glatter Ablauf • Gliederung des Gesprächs erfolgt durch inhaltspezifische Ankerwörter, die von den sprachkompetenteren Sprechern verbalisiert und von Sarahnur aufgegriffen werden, um das Gespräch aufrecht zu erhalten (siehe respondierende turns) • Kontext Transkription 19: Eröffnung und Kern des Gesprächs vorgegeben durch Amilas Frage; • Kern: Sarahnur greift Thema auf und trägt zu einem glatten Ablauf bei. Gleichzeitig führt sie neues Teilziel ein: Gespräch über Haare • Kontext Transkription 20: Kinder 	<ul style="list-style-type: none"> • Zehra: Guck mal neue Schuhe (1/3) • Zehra: Guck mal neue Schuhe aber das alte jetzt (1/3), Sarahnur: Alte? (1/4), Zehra: Ja. Und das andere is jetzt die schwarze Schuhe das äh (1/5); Liana: Meine Mama hat auch neue Schuhe (1/6); Sarahnur: Mama? (1/7) gleichzeitig Nadika: Mama (1/7) • Amila: Nadika, hast du ein Baby? (19/0) • Baby hat Haare. Ein Mädchen. (19/8); Amila: Die hat so welche Haare (19/13) Sarahnur: Ja, Haare (19/14) Liana: Mit so Haarspangen,

	<p>unterhalten sich über ihre Zeichnungen; Gliederung erfolgt über Teilziele der Gestaltung (Farben) und der Motive, die gemalt werden (Baby, Blume, Herz, Auge, Mutter); durch Sarahnurs konstante Wiederholung des Motivs Baby versucht sie eine Schleifenbildung zu verhindern, Amila versucht neue Motive in das Gespräch einzubringen (Herz, Auge, Mutter, Familie); Sarahnur beendet das Gespräch</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontext Transkription 21: Kinder feiern Abschied, Sarahnur interessiert sich besonders für ein Mädchen aus der Nachbarschaft (Aysha), das neu in die Gruppe kommt; Sarahnur trägt zum Kern des Gesprächs (Abschied der Kinder, Begrüßung der neuen Kinder bei, indem sie eine direkte Frage an die Erzieherin stellt 	<p>so kleine Haarspangen (19/14)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amila: Bist du schwarz deine Schwester oder braun? Sarahnur: Ich mach ein Baby (20/9); Gesprächsverlauf siehe Transkription 20, Äußerung 9 bis 28 • Svetlana, ähm. Von Aysha auch? (21/11)
Mesoebene Initiierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Appellative (Namen), um ein Gespräch zu initiieren • Direkte Frage an Erzieherin (Hauptsatz mit Frageintonation; inhaltszentrale Wörter mit Frageintonation) • Frage mit Interrogativpronomen 	<ul style="list-style-type: none"> • Nadika! (1/2) • Da auch? (21/6); Von Aysha auch?; Auch Obst? (24/9); Müse? (24/11) • Was essen wir? (24/15)
respondierende turns	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung von inhaltszentralen Wörtern mit Frage-Intonation • Wiederholung von Phrasen mit Frageintonation • Kombination: Konstruktion einer Frage unter Verwendung inhaltszentraler Wörter • Direkte Antwort auf Frage eines Kindes, verbal, unterstützt mit Gestik • Direkter inhaltlicher Bezug zur Aussage des Gesprächspartners, d.h. Expansion der Aussage • Thematische Fokussierung auf eigenes Gesprächsziel 	<ul style="list-style-type: none"> • Zehra: ...aber das alte jetzt. (1/3) Sarahnur: Alte? (1/4); Liana: Meine Mama hat auch neue Schuhe (1/6); Sarahnur: Mama? (1/7) • Amila: Wie lange? (19/2); Nadika: Wie lange? (19/3) • Amila: Dann guck ich Baby (19/4); Sarahnur: Du Baby? (19/5) • Amila: Nadika hast Du ein Baby? (19/0); Nadika: Ja. Macht immer so in Nase (zeigt auf ihre Nase) (19/1) • Amila: sieht doch kein Baby aus (20/10) Sarahnur: Guck, ich kann Baby (20/11) • Amila: Ich kann auch Herz (20/17) Sarahnur: Aber Baby mach ich (20/18)

Strukturierung durch Gliederungssignale (Zustimmung, Ablehnung, Aufmerksamkeit)	<ul style="list-style-type: none"> • Zustimmung zu einer Äußerung • Durch die Wiederholungen inhaltszentraler Wörter und Äußerungen signalisiert sie Aufmerksamkeit und hält das Gespräch aufrecht • Ablehnung wird verbalisiert, eigenes Gesprächsziel steht im Vordergrund • Aufmerksamkeit wird auch inhaltlich signalisiert (Inhaltlicher Transfer von Gesprächsbeiträgen auf eigene Person) 	<ul style="list-style-type: none"> • Amila: Die hat so welche Haare (19/13); Sarahnur: Ja, Haare (19/14); Vgl. respondierende turns • Du Baby? (19/5); Wie lange? (19/3) • Erz: Die Großen feiern Abschied. (21/24) Sarahnur: Ich bin groß (21/25)
Sprecherwechsel durch Fremd- / Selbstzuweisung (Hörer unterbricht Sprecher: simultanes Sprechen / Hörer ergreift das Wort, ohne zu unterbrechen)	<ul style="list-style-type: none"> • Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung; Sarahnur ergreift das Wort, ohne zu unterbrechen • simultanes Sprechen mit ihrer Zwillingsschwester • Sprecherwechsel durch Selbstzuweisung: Nadika wird zwar etwas gefragt, Sarahnur antwortet aber • Sprecherwechsel durch Fremdzuweisung: Sarahnur wird etwas gefragt, kann die Frage jedoch nicht beantworten und wiederholt die Frage, um das Gespräch aufrecht zu erhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • (19/8); (19/11); (19/14); (19/16) • (1/7) • (19/1) • Amila: Nadika, hast du ein Baby? (19/0) Sarahnur: Ja macht immer so in Nase (19/1) • Amila: Wie lange? (19/2) Sarahnur: Wie lange? (19/3)

Dimension	Analyse	Beleg
Mikroebene Semantisch-lexikalische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltsspezifische Begriffe, ausschließlich Konkreta (semantisches Feld vorwiegend Familie) • Negationselement • Wenig Handlungsverben; • elliptische Äußerungen mit Auslassung der Verbalphrase 	<ul style="list-style-type: none"> • Nadika (1/2); Mama (1/7); Baby (19/8); Haare (19/8); Mädchen (19/8); Mutter (20/6); Blatt (20/3); Svetlana, Aysha (21/11); Kinder (21/22); Fotos (24/3); Obst (24/9); Müse [Gemüse] (24/11) • Nich [nicht] (20/6) • macht (19/1); ich mach (20/9); machen (24/7); essen (24/7); Was essen wir? (24/15) • Du Nadika Blatt (20/3); das Baby Haare. Ein Mädchen

	<ul style="list-style-type: none"> • Modal- und Hilfsverben werden nicht benutzt, Ausnahme: Modalverb kann (wahrscheinlich unanalyisierte Phrase ‚Ich kann...‘) • Präpositionen • Partikel • Adjektive werden nicht benutzt, außer in Wiederholungen von Äußerungen der Gesprächspartner • Semantische Funktionen: Vorhandensein eines Objekts; Handlungsträger und Handlung; Objekt und Handlung; Besitzer und Besitz; Lokalisierung; Attribution • Zeit: markiert durch Temporaladverb • Bedeutungsrelationen: nicht erkennbar; semantische Felder beziehen sich auf unmittelbare Bedürfnisse: Familie (Baby, Mama, Mutter); ‚Essen‘ (Müse, Obst) 	<p>(19/8); Haare (19/16); Da auch? (21/6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guck ich kann (20/11) • in (19/1)) • auch (21/11) • alte (1/4) • Morgen kommt neue Kinder(21/22)
Morphologisch-syntaktische Sprachebene	<ul style="list-style-type: none"> • Trennung von Präfix und Verb findet sich in den Transkriptionen nicht wieder 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Satzklammern: Verbzweitstellung berücksichtigt, häufig jedoch Auslassung von Verbalphrasen, so dass eine Zuweisung zu einem Meilenstein nach Tracy schwer vorzunehmen ist; Auslassung des Verbs in Zweit- und Endstellung • Äußerungen mit ‚können‘, ‚essen‘ und ‚machen‘ scheinen analysiert zu werden, ansonsten werden keine Verben benutzt 	<ul style="list-style-type: none"> • Ja macht immer so in Nase (19/1); Ich mach ein Baby (20/9); Guck ich kann Baby (20/11); Ich mach Baby, hahaha (20/16); Aber Baby mach ich (20/18); Morgen kommt neue Kinder (21/22); ich bin groß (21/25); Wir machen da. Wir essen (24/7) • Ich nich deine Mutter (20/6); Das Baby Haare (19/8); Du Nadika Blatt (20/3)
	<ul style="list-style-type: none"> • Morphologie der Nominalphrase: selten Kongruenz innerhalb von Nominalphrasen • kaum Verwendung von bestimmten Artikeln; Kasus und Genus werden 	<ul style="list-style-type: none"> • in Nase (19/1); Ich mach Baby (20/16); neue Kinder (21/22) • Das Baby (19/8)

	<ul style="list-style-type: none"> nicht markiert Numerus (Singular / Plural) wird markiert unbestimmte Artikel werden nicht mit Kasus, Genus oder Numerus markiert; Nominalphrasen werden ausschließlich im Nominativ Singular und Plural verwendet Nominalphrasen werden offensichtlich noch nicht durchgängig analysiert oder restrukturiert 	<ul style="list-style-type: none"> Das Baby (19/8); Neue Kinder (21/22) ; wir haben Fotos (24/3); Haare (19/14, 16); ein Mädchen (19/8); ein Baby (20/9); ein Baby (20/23)
	<ul style="list-style-type: none"> Verbmorphologie: 1. Person Singular Präsens aktiv wird nicht korrekt mit –e markiert, am Verb ‚können‘ ist eine Markierung in der ersten Person Singular (ich kann) nicht analysierbar; Beide Formen könnten als holistische Phrase übernommen und noch nicht analysiert / restrukturiert sein Subjekt-Verb-Kongruenz wird im Plural nicht durchgängig korrekt markiert; in der dritten Person Singular scheint dies zu gelingen 	<ul style="list-style-type: none"> Ich mach ein Baby (20/9); Ich kann Baby (20/11); Ich mach Baby, hahaha (20/16); Aber Baby mach ich (20/18); Ich mach Baby (20/21) Morgen kommt neue Kinder (21/22); wir haben Fotos (24/3); Wir machen da. Wir essen (24/7); Was essen wir? (24/15)
	<ul style="list-style-type: none"> Wortstellung: Es werden vorwiegend Hauptsätze mit geringer Komplexität gebildet (Subjekt, Verb, Objekt); Subjekt und Objekt, oft Personalpronomina Verbzweitstellung: wird in Hauptsätzen überwiegend berücksichtigt; das Prinzip der Verbzweitstellung in einfachen Hauptsätzen ist bei den wenigen analysierbaren Verbalphrasen erkannt auch die Restrukturierung bei Voranstellung einer Konstituente gelingt bereits, allerdings sind nur wenige Verbalphrasen analysierbar 	<ul style="list-style-type: none"> Ja, macht immer so in Nase (19/1) Ich mach Baby, hahaha (20/16); Ich bin groß (21/25) Aber Baby mach ich (20/18)
	<ul style="list-style-type: none"> Negation: Negationselement: nicht, ohne Verb ; Personalpronomen+nicht 	<ul style="list-style-type: none"> Ich nich deine Mutter (20/6)
	<ul style="list-style-type: none"> Fragen: Fragen durch Intonation; Interrogativpronomen, Inversion gelingt 	<ul style="list-style-type: none"> Auch Obst? (24/9) Müse? (24/11) Was essen wir? (24/15)
	<ul style="list-style-type: none"> Keine Verwendung des Passivs 	
Mehrwortäußerungen	<ul style="list-style-type: none"> Einwortäußerungen (EWÄ) und 	<ul style="list-style-type: none"> Transkription 1: MLU =

(MWÄ) / Anzahl der Morpheme pro Äußerung (MLU)	<p>Mehrwortäußerungen (MWÄ); MLU zwischen 1 und 5; vor allem abhängig vom Inhalt der Gespräche (semantischer Zugang über bedeutungsvolle Wortfelder)</p>	<p>1,00 (Malen: ikonische und enaktive Unterstützung); Max. 1; 5 Sprecher</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transkription 19: MLU = 4,00 (Malen: ikonische und enaktive Unterstützung); höchste 7; 4 Sprecher • Transkription 20: MLU = 3,38 (Malen: ikonische und enaktive Unterstützung); Max. 4; 3 Sprecher • Transkription 21: MLU=3,50 (Stuhlkreis); Max.5; 6 Sprecher • Transkription 24: MLU=5,33 (Am Mittagstisch); Max. 7; 7 Sprecher
--	--	---

Synopse der Fallstudien

In der Beurteilung der sprachlichen Kompetenzen und kommunikativen Strategien der Kinder werden die Ergebnisse der spracherwerbsspezifischen Gesprächsanalyse analog zu den im SSV (Grimm 2003b) ermittelten Subgruppen zusammengefasst. Wie im Forschungsdesign (siehe Abbildung 1) dargestellt, ergeben sich daraus drei Stichproben mit je vier Kindern aus den vier Kindertageseinrichtungen, die die kritischen Werte der Subtests im SSV überschreiten (Stichprobe 2a), einen kritischen Wert der beiden Subtests (Stichprobe 2b) oder beide Subtests (Stichprobe 2c) unterschreiten. Durch die exemplarische Darstellung von Gesprächsausschnitten werden die unterschiedlichen Kommunikationsstrategien bezogen auf die Makro-, Meso- und Mikroebene der Gespräche illustriert.

Stichprobe 2a: Die Kinder, die in der Diagnostik ihrer sprachlichen Kompetenzen im Deutschen als kompetent eingestuft werden, zeigen auf der Makroebene der Gesprächsanalyse eine Vielfalt an Möglichkeiten, Gespräche mit Erwachsenen und der Peergroup zu eröffnen, den Kern inhaltlich zu gestalten und Gespräche zu beenden. Auch Prozesse sozialer Exklusion werden über Sprache vermittelt. Unabhängig vom Alter, Geschlecht und Familiensprache erweisen sich dabei folgende Strategien über adäquates responsives Verhalten hinaus als erfolgreich, Kommunikationssituationen herzustellen und mit sprachlichen Mitteln zu gestalten:

Erz1	Ja, dann kannst du ja mit Lara spielen	Guten Morgen Jona, wie geht es Dir heute?	Und was möchtest du heute spielen?
Jona	Gut.		Nix.
Alex			
Analyse	Einfache F/A-Struktur, Gesprächsleitung durch Erzieherin		

(Fortsetzung)

Erz1	Gar nichts?	Naja, vielleicht fällt dir ja noch was ein
Jona	Nööö.	
Alex	Willst du wieder nach Hause gehen?	
Analyse	Übernahme der Gesprächsleitung durch Alexander	

Abb. 22: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 2

- Wird der Gesprächskern durch die Erzieherin bzw. den Kontext der Situation bestimmt (z.B. durch die einfache Frage- / Antwort-Struktur im Morgenkreis), kann die Funktion des Erwachsenen als Gesprächsleiter übernommen werden (siehe Abbildung 22)

- Sobald der Kern eines Gesprächs erkannt wird, wird er bei Interesse unmittelbar mitgestaltet und inhaltlich erweitert. Dies trifft auf Äußerungen von Erwachsenen und auf Kinderäußerungen gleichermaßen zu
- Sprachkompetente Mitglieder der Peergroup werden aktiv dazu aufgefordert, an der Interaktion teilzunehmen (Transkription Kita A 10: „Spielst du mit?“)
- Mitglieder der Peergroup, die sprachlich weniger kompetent sind oder einen geringeren Status besitzen, werden nicht beachtet (siehe Abbildung 23) oder aktiv von der Teilnahme an Interaktion ausgeschlossen (siehe Abbildung 24)

Alex	Ich habe zuhause Soldaten. Und ein Kampfflugzeug.
Thomas	Ich auch Panzer.
Hannes	Damit der fahren kann. Bring doch mal mit.
<i>Kommentar</i>	<i>Thomas ist am Thema interessiert und möchte sich einbringen.</i>
Analyse	Versuch, sich inhaltlich am Gespräch zu beteiligen

(Fortsetzung)

Alex	Ich möchte was trinken.	Meins hat Bomben. Eine Bombe fliegt auf den Panzer und dann ist er kaputt.
Thomas	Hier Kao (Kakao).	
Hannes	Mein Panzer ist stark. Der schießt den Flugzeug ab.	
<i>Kommentar</i>	<i>Thomas reicht Alex den Kakao. Alex nimmt nicht an.</i>	<i>Thomas verfolgt das Gespräch. Nach kurzer Zeit verlässt er ohne Verabschiedung den Tisch und geht in die Gruppe zurück</i>
Analyse	Versuch, über prosoziale Handlung in die Interaktion aufgenommen zu werden	

Abb. 23: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 5

Marcel	Das war ne andere Schule		
Alex	Ich war schonmal in die Schule gegangen' und da gab's kein Kran.	Du warst in eine Baby-Schule!	
Kommentar	Alex und Marcel lachen		
Analyse	Gesprächskern Schule		

(Fortsetzung)

Marcel	Hau ab! Das is nix für Mädchen		
Alex	Aber wir spiel'n schon hier.		
Marie	Hallo!		
Erzl	Marcel, da dürfen alle Kinder spielen.		
<i>Kommentar</i>	<i>Marie geht wieder zurück zum Gruppentisch und holt sich ein Blatt Papier</i>		
Analyse	Versuch, an der Interaktion teilzunehmen	Direkte Abweisung	Erneute Abweisung, trotz Intervention der Erzieherin

Abb. 24: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 16

- Wird der Gesprächskern nicht sofort erkannt oder besteht zunächst kein Interesse, das Gesprächsziel zu verfolgen, kann der Gesprächsverlauf zunächst beobachtet werden, um dann bei thematischer Schleifenbildung aktiv daran teilzunehmen (Transkription Kita B 15)
- Interesse an Sachthemen und Rollenspielen führt zu einer Vielzahl skriptbasierter Interaktion und Situationen des ‚langandauernden gemeinsamen Denkens‘ (Transkription Kita C 6)
- Wünsche, an einer Interaktion teilzunehmen, können verbalisiert werden (Transkription Kita D 3)

Bei der Betrachtung der Mesoebene innerhalb der Gesprächsanalyse werden die Strategien der Gesprächseröffnung, -gestaltung und -beendigung präzisiert und anhand der Gestaltung respondierender und initiiender Gesprächsschritte („turns“) erläutert. Im Vergleich der vier Kindertageseinrichtungen wird hier deutlich, dass sich in der Einrichtung D offensichtlich weniger Möglichkeiten ergeben, Gesprächsschritte zu gestalten. Martin nutzt hier auffällig häufig die Strategie, über die initiierende Phrase „ich kann...“ seine Fähigkeiten und seinen Status in der Gruppe darzustellen. Obwohl seine Sprachkompetenz als überdurchschnittlich zu bezeichnen ist, spiegelt sich dies nicht in der

Meso-Analyse der Gespräche, an denen Martin beteiligt ist, wider. Marlen (Kita C) zeigt durch ihre grundsätzliche Zurückhaltung eher responsives Verhalten, indem sie direkt auf die Fragen der pädagogischen Fachkräfte und Kinder antwortet, während Alexander und Jannes sich sehr selbstbewusst und aktiv bei der Etablierung von sprachlicher Interaktion darstellen.

Die Fähigkeit zur Initiierung von Gesprächen kann insgesamt jedoch als ein deutlicher Hinweis für sprachlich-kommunikative Kompetenzen gesehen werden. Hier belegen die Fallstudien vielfältige Zugänge zu sprachlicher Interaktion und ihrer Aufrechterhaltung:

- Fragen, die direkt an ein Kind bzw. eine pädagogische Fachkraft gerichtet werden
- Einladung zum gemeinsamen Spiel
- Provokation von Widerspruch durch den Einsatz von Humor, den Versuch, Gesprächspartnern zu imponieren und die Schilderung unrealistischer Sachverhalte
- Provokation von Streit
- Ausdauer und Durchsetzungsvermögen bei der wiederholten Aufforderung zu (sprachlicher) Handlung, auch gegenüber Erwachsenen (siehe Abbildung 25)

SoA	Soll ich dir ganz ehrlich sagen? Ich weiß es nicht.	
Jannes	Wer war das?	Les doch mal vor, was in der Geschichte steht.
Analyse	Frage an die Erzieherin zum Inhalt der Geschichte	Aufforderung zum Vorlesen der entsprechenden Stelle

(Fortsetzung)

SoA	Ne, brauche ich nicht.	
Jannes	Doch, les doch mal vor, was da steht.	
Analyse	Erneute, verstärkte Aufforderung	

Abb. 25: Gesprächsausschnitt Transkription Kita B 14

Bei der Strukturierung der Gespräche durch Gliederungssignale zeigen sich Unterschiede in der Sensibilität bzw. Aufmerksamkeit der Kinder gegenüber Sprechersignalen und in der Fremd- bzw. Selbstzuweisung bei Sprecherwechseln. Bei Alexander (Kita A) und Jannes (Kita B) kommen Sprecherwechsel häufig durch Selbstzuweisungen zustande. Beide nehmen Sprechersignale jedoch wahr, so dass es nicht zu Unterbrechungen oder simultanem Sprechen kommt. Marlen strukturiert Gespräche durch Gliederungssignale wie Zustimmung und Ablehnung, ihr gelingt es darüber hinaus, die Aufmerksamkeit ihrer Gesprächspartner zu fokussieren, indem sie ihre Namen nennt und sie damit anspricht. Sie zeigt sich sehr sensibel gegenüber Sprechersignalen, unterbricht nicht und erweitert die Äußerungen der Sprecher aus der Peergroup. Bei Erzieherinnen zeigt sie

keinerlei initiiertes Verhalten. Sprecherwechsel durch Fremd- und Selbstzuweisung verteilen sich gleichmäßig.

Bei Martin sind derartige Prozesse schwer zu beurteilen, da die meisten seiner Äußerungen im dialogischen Bilderbuchlesen evoziert wurden. Er scheint jedoch bewusst Sprechersignale zu missachten, da es gehäuft zu simultanem Sprechen und Unterbrechungen kommt (siehe Abbildung 26). Hier variiert Martin die Lautstärke seiner Äußerungen, um den Sprecher aus der Peergroup zu übertreffen.

Chantal	Martin darf...	Ja
Melody		was schöneres, oder eine Blume • • Wie will • Martin
Martin		Ich würde gerne einen Wunsch malen.
Timm	Musst dir aber Mühe geben	
Analyse		Unterbrechung; Simultanes Sprechen

Abb. 26: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 3

Versucht ein anderes Kind an der dyadischen Interaktion mit dem Erwachsenen teilzunehmen, spricht Martin beständig weiter und beachtet die Äußerungen des Kindes nicht, auch wenn sie den Inhalt des Gesprächs ergänzen (siehe Abbildung 27).

Gorkan		Nein da war so da nich. Das nich so. Aber • • das kann
Martin		Der war Dinosaurier? Ja? Wer war diesen Dinosaurier.
Timm	dieser Dinosaurier- Detektiv	
Kommentar		<i>Gorkan versucht in die Kommunikati- on einzusteigen</i>
Analyse		Simultanes Sprechen

Abb. 27: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 7

Aus der Analyse der Mikrostruktur sprachlicher Daten ergibt sich innerhalb der Stichprobe 2a die größte Heterogenität in den Ergebnissen. Während alle Kinder auf der semantisch-lexikalischen Ebene über ein breites Spektrum inhaltspezifischer Begriffe zur Bezeichnung von Namen, Objekten, Körperfunktionen, sozialen Routinen und Aufforderungen verfügen, zeigt die Differenzierung von Begriffsnetzen unterschiedliche Qualität: Während Alexander ausschließlich in den Begriffsfeldern ‚Krieg‘ und ‚Fahrzeuge‘ Bedeutungsrelationen herstellt, verwendet Marlen fast ausnahmslos Konkreta im Begriffsfeld ‚Familie‘. Alexander und Marlen verwenden deutlich weniger häufig Abstrakta als Jannes und Martin, die beide zudem die Strategie verfolgen, ihnen unbekannte Begriffe bei Erwachsenen zu erfragen. Diese Strategie erscheint zielführend bei der Ausdifferenzierung von Begriffsnetzen, da der Kontext der Äußerung genutzt werden kann. Zusätz-

lich zu den Begriffen fragt Martin zielgerichtet nach Fähigkeiten und Eigenschaften und kommt so zu einer spezifischen Erweiterung von Begriffskriterien innerhalb eines Begriffsnetzes (siehe Abbildung 28).

Martin	Und was konnte der?	
Timm	Allosaurus.	Der • • lebte vor 200 Millionen Jahren. Er
Analyse	Nachfrage zur Eigenschaft	

(Fortsetzung)

Martin	aber	Was • • • kann
Timm	erreichte nicht ganz die halbe Größe vom Tyrannosaurus.	Er war halb so groß
Analyse	Nachfrage zur Eigenschaft	

(Fortsetzung)

Gorkan	Was kann die	
Martin	Aber was kann • Was kann der?	
Timm	wie ein Tyrannosaurus.	Der kann Fleisch fressen •
<i>Kommentar</i>	<i>Gorkan leiser als Martin</i>	
Analyse	Nachfrage zur Eigenschaft	

(Fortsetzung)

Gorkan	Mann, die hat, die hat Fleisch	
Martin	Was noch? Was kann der noch?	
Timm	• schnell rennen • •	
Analyse	Nachfrage zur Eigenschaft	

(Fortsetzung)

Martin	Was sind Sträucher?	
Timm	Sträucher • • der isst kein Fleisch	Sträucher sind kleine Bäume
<i>Kommentar</i>		
Analyse	Nachfrage zur Begriffsklärung	

Abb. 28: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 7

In der Auseinandersetzung mit dem Begriffssystem der Zielsprache beweisen bis auf Jannes alle Kinder sprachliche Kreativität, indem sie eigenständig Begriffe entwickeln, die im Deutschen nicht existieren. Alexander analysiert das ‚Nicht-Wort‘ ‚mümmeln‘ und bildet aufgrund seiner Hypothesen über die sprachliche Zielstruktur den Imperativ ‚Mümmel mich nicht an‘.

Martin überprüft seine Hypothesen zur Kombination von Substantiven zu Komposita (,Jungsanspitzer, Mädchenanspitzer‘), ebenso wie Marlen (,Biegekatze‘) anhand des Feedbacks im sprachlichen Input.

Adjektive werden von Marlen, Martin und Alexander nicht benutzt, hier scheint zunächst die Analyse von Nominal- und Verbalphrasen im Vordergrund zu stehen. Nur Jannes setzt treffende Adjektive ein und analysiert sie zielsprachlich für die Verwendung in Nominalphrasen.

Bei der Analyse der morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten gibt es folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede:

- Die Trennung von Verb und Verbpräfix gelingt bei allen zielsprachlich
- Das Prinzip der Satzklammer wird sicher in Präsens- und Perfektkontexten umgesetzt, auch die Inversion gelingt, so dass alle Kinder den Meilenstein IV nach Tracy (Jahreszahl einfügen) erreicht haben
- Verbstellungsregeln werden in Haupt- und / subordinierenden Nebensatzkonstruktionen eingehalten: Komplexe Nebensatzstrukturen (z.B. Konditionalsätze) werden zielsprachlich produziert. Bei Marlen tauchen diese komplexen Strukturen in den Äußerungen jedoch nicht auf.

Die Morphologie der Nominalphrase ist bei allen vier Kindern dadurch gekennzeichnet, dass Kasus, Genus, Numerus überwiegend kongruent an bestimmten und unbestimmten Artikeln gebildet werden. Übergeneralisierungen von Nominativ- auf Akkusativ- und Dativkontexte finden noch in Pluralkonstruktionen statt. Im Singular zeigen sich bei allen Kindern teilweise Übergeneralisierungen des Akkusativs auf Dativstrukturen. Dies ist kennzeichnend für den Erwerb der Phase V des Grammatikerwerbs (Clahsen 1986). Die wichtigsten Formen des deutschen Kasussystems werden darüber hinaus auch in Präpositionalphrasen verwendet. Hier zeigen sich individuelle Unterschiede bei den Kindern:

- Bei Alexander treten oft Probleme bei Akkusativ und Dativ fordernden Kontexten auf; dabei ist es teils unklar, ob nur die Endung alltagssprachlich substituiert oder die sprachliche Struktur noch nicht erfasst wird.
- Jannes zeigt auch bei Dativ fordernden Kontexten keine Probleme der zielsprachlichen Markierung von Kongruenz.
- Marlen zeigt Probleme bei Dativ fordernden Kontexten im Femininum Singular, den sie mit dem Nominativ übergeneralisiert.
- Martin zeigt in seinen Äußerungen keine Markierung des Dativs, es finden Übergeneralisierungen des Nominativs und des Akkusativs statt.

Bezüglich der Verbmorphologie ergibt sich ein etwas homogeneres Bild. Bei allen wird die Subjekt-Verbkongruenz im Präsens (Singular und Plural) zielsprachlich markiert. Hilfs- und Modalverben werden eingesetzt und die Konjugation des Partizip Perfekts mit

,ge-‘ überwiegend korrekt gebildet. Unterschiede äußern sich hinsichtlich des Gebrauchs des Passivs und der Markierung des Tempus:

- Alexander und Martin verwenden im Unterschied zu Marlen und Jannes keine Passivformen in ihren Äußerungen
- Bei Martin zeigt sich die zielsprachliche Verwendung des Futur I mit ‚werden‘ und die Verwendung des Konjunktivs

Zur Ergänzung der sprachlichen Profilanalyse werden quantitative Merkmale in den Äußerungen mit Hilfe der Bestimmung der mittleren Äußerungslänge herangezogen.

- Die MLU-Werte bei Alexander bewegen sich durchschnittlich zwischen 4 und 10 Morphemen, die maximale Äußerungslänge beinhaltet 18 Morpheme in der dyadischen, skriptbasierten Interaktion mit einem Sprecher aus der Peergroup. Bei strukturierten Gesprächen, an denen auch eine Erzieherin beteiligt ist, übersteigt die Äußerungslänge nicht die durchschnittliche Äußerungslänge von 4 Morphemen. Alexanders Äußerungen sind länger und komplexer, wenn er in der Peergroup eine interessenbasierte Situation des langandauernden gemeinsamen Denkens etablieren kann.
- Jannes MLU bewegt sich zwischen 4 und 54 Morphemen, wobei die maximale Äußerungslänge von 54 Morphemen in der durch die Erzieherin strukturierten Situation entsteht und sich auf eine direkte Frage der pädagogischen Fachkraft bezieht. Jannes ist sowohl in der dyadischen Situation in der Peergroup als auch in Situationen, an denen Erzieherinnen beteiligt sind zu komplexen und langen Äußerungen fähig.
- Marlens durchschnittliche Äußerungslänge liegt zwischen 2 und 28 Morphemen, die maximale Äußerungslänge beträgt 30 Morpheme in einer Erzieherin-Kind-Dyade. Eine Äußerungslänge von 28 Morphemen kann jedoch ebenso in einer skriptbasierten Spielsituation in der Peergroup erreicht werden
- Martins MLU-Werte siedeln sich zwischen 4 und 9 Morphemen bei einer maximalen Äußerungslänge von 30 Morphemen an. Die höchsten MLU-Werte (30, 22 und 27) werden bei verschiedenen Situationen des dialogischen Bilderbuchlesens erreicht, in denen er insbesondere sein Interesse an Dinosauriern einbringt und erweitert. Der geringste Wert wird in der Interaktion mit der Peergroup ermittelt.

Bei allen Kindern wird trotz der Fähigkeit zur Realisierung komplexer Äußerungen deutlich, dass der Erwerbsprozess morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten noch nicht abgeschlossen ist, auch wenn sie sich in Phase V des Grammatikerwerbs befinden. Dies zeigt, dass auch Kinder, die in einer Sprachstandserhebung als kompetente Sprecher ermittelt werden sprachliche Unterstützung benötigen, um auch vielschichtige sprachliche Strukturen, wie subordinierende Nebensätze, erwerben zu können.

Bei Martin zeigen sich in der Markierung von Verbal- und Nominalphrasen erhebliche Unterschiede: Während er gravierende Probleme bei der zielsprachlichen Markierung von Nominalphrasen hat, realisiert er Markierungen von Tempus und Modus in Verbal-

phrasen, die den anderen als kompetent eingestuften Kindern der Teilstichprobe nicht gelingen.

Bezogen auf die quantitativen Kriterien der Profilanalyse wird deutlich, dass alle einen durchschnittlichen Wert erreichen, der über dem für die Phase V angegebenen Wert von >4 liegt.

In der Wahl der Interaktions- und Gesprächspartner in der Peergroup zeigt sich übereinstimmend die Tendenz, nach den sprachlichen Fähigkeiten zu entscheiden. In einigen Beispielen erweisen sich die dyadischen und polyadischen sprachlichen Interaktionen von kompetenten Sprechern als so stabil und undurchlässig, dass selbst bei Eingreifen der Erzieherin die Struktur erhalten bleibt und keine Integration Außenstehender in die Spielhandlung stattfindet.

- Alexander wählt in der Interaktion mit der Peergroup ausschließlich sprachkompetente Kinder als Gesprächspartner. Darüber hinaus werden weniger kompetente Sprecher in mehreren Fällen aktiv ausgeschlossen. Die Interaktionen, an denen Alexander beteiligt ist, erweisen sich in ihrer Struktur der beteiligten Kinder als sehr stabil, sogar nach Eingreifen der Erzieherin (Transkriptionen Kita A 3, 7, 15 und 16). Nur einmal gelingt es Hannes (im SSV ebenfalls als sprachkompetent eingestuft), an einer Interaktion zwischen Yann und Alexander teilnehmen zu können (Transkription Kita A 10). Unter den Transkriptionen findet sich keine Interaktion, an der Alexander mit einem weniger kompetenten Sprecher beteiligt ist.
- Jannes Interaktionen finden vorwiegend unter Beteiligung von Erwachsenen statt, nur an zwei Transkriptionen lassen sich Rückschlüsse auf die Wahl seiner bevorzugten Interaktionspartner aus der Peergroup ziehen. Dyadische Interaktionen finden ausschließlich mit seinem Freund Timo statt (Transkriptionen Kita B 1 und 14), der im Subtest Satzgedächtnis knapp den kritischen Wert unterschreitet (38).
- Marlen interagiert ausschließlich mit Mitgliedern der Peergroup, die keinen oder nur einen kritischen Wert in einem der Subtests im SSV unterschritten haben (Transkription Kita C 12, 18 und 19). Prozesse der Exklusion sind bei ihr jedoch nicht zu beobachten.
- Bei Martin zeigt sich, dass er überhaupt keine Interaktion zu Mitgliedern der Peergroup aufbaut. Er sucht vorwiegend den sprachlichen Austausch mit Erwachsenen. Wenn ein anderes Mitglied der Peergroup versucht, in die Erwachsenen-Kind-Dyade einzugreifen, versucht Martin dies durch höhere Lautstärke, simultanes Sprechen und Unterbrechen zu verhindern (Transkription Kita D 7). Eine skriptbasierte Interaktion mit Peers entsteht ebenso wenig wie eine Situation des ‚langandauernden gemeinsamen Denkens‘.

Stichprobe 2b: Bei den Kindern, die in der Bestimmung ihrer sprachlichen Kompetenzen im Deutschen mittels des SSV den kritischen Wert eines der beiden Subtests unterschreiten und entsprechend von einer Sprachförderung profitieren würden, stellen sich folgende Strategien dar, die der Makroebene der Gesprächsanalyse zugeordnet werden:

- Responsives Verhalten bei direkten Fragen der Erzieherinnen

- Responsives Verhalten bei Fragen eines Kindes
- Teilnahme an skriptbasierter Kommunikation, verbal und nonverbal
- Kontext der Interaktion (Bilderbuch, Rollenspiel) als Unterstützung sprachlicher Handlungen durch inhaltliche Extension oder handlungsbegleitendes Sprechen

Wenig erfolgreich erweist sich das Verhalten innerhalb von Gesprächen, welches zu einem Abbruch der Spielhandlung führt:

- Eröffnung eines Gesprächs, aber unvermittelter Abbruch durch Verlassen der Situation
- Marie zeigt Unaufmerksamkeit gegenüber den Sprechersignalen der Peergroup, Verhalten, das nicht zum Skript des Rollenspiels passt (siehe Abbildung 29)

Marie	Ja, Fieber!	
Tina	Marie, bist du krank?	Hast du Fieber? Hier hast du Fiebersaft.
Analyse	Skriptbasierte Interaktion	

(Fortsetzung)

Marie	Hm, danke	Hm-hm
Tina	Schmeckt der gut?	Ich bin ein Arzt.

(Fortsetzung)

Marie	Komm, Kleine!	
Kommentar	M. beschäftigt sich alleine mit dem Puppenwagen und holt die Puppe heraus.	M. nimmt die Puppe mit und geht zu Tina.
Analyse	Unterbrechung des Skripts	

(Fortsetzung)

Marie	Ich hab heute Aua!	
Tina	Was spiel'n wir?	
Kommentar	Tina hat mittlerweile das Interesse am Rollenspiel verloren und wendet sich an die Erzieherin	
Analyse	Wiederaufnahme des Skripts	Abbruch der Interaktion

Abb. 29: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 13

In den Interaktionen zeigt sich, dass Gesprächsziele häufig von Erzieherinnen vorgegeben werden und sie die Kinder durch gezielte Fragen einbeziehen. Marie, Timo, Luna und Netanja zeigen sich aufmerksam gegenüber den Sprechersignalen und nutzen die von der pädagogischen Bezugsperson vorgegebene Gesprächsstrukturstruktur, um eigene Gesprächsbeiträge zu gestalten. Eine Situation des ‚langandauernden gemeinsamen Denkens‘ ergibt sich beim dialogischen Bilderbuchlesen durch die Initiierung Lunas. Das große Interesse und der persönliche Bezug zum Inhalt des Gesprächs, sowie die ikonische Unterstützung durch die Abbildungen im Bilderbuch führen zu komplexen Äußerungen:

Luna	Guck mal, das ist eine
Kommentar	<i>Im Ruheraum beim Bilderbuchbetrachten. Luna kommentiert jedes Bild, das sie sieht.</i>
Analyse	Initiierung der Interaktion

(Fortsetzung)

Luna	Butterblume. So eine hat mein Onkel Ralf in Garten.	Kennst du
Timm	Ach, echt?	Inhaltliche Extension

(Fortsetzung)

Luna	mein Onkel Ralf? Das is' mein Papa's Bruder. Der wohnt nich bei uns
Timm	Ne, den

(Fortsetzung)

Luna	Der hat ein' Garten mit gaaanz viele Blumen drinne.
Timm	kenne ich nicht.
Analyse	Inhaltliche Extension

(Fortsetzung)

Luna	Pusteblume, Rose, Butterblume, Gänsenblume.	Ja.
Timm	Gänseblümchen?	
Analyse	Begriffsdifferenzierung; inhaltliche Extension	

Abb. 30: Gesprächsausschnitt Transkription Kita C 10

Die Gesprächsanalyse ergibt auf der Mesoebene folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede, wenn die Gliederung der Gespräche durch initiierende und respondierende turns fokussiert wird. Auch hier findet sich bei allen Kindern ein deutliches Ungleichgewicht initiierender gegenüber respondierender Gesprächsschritte (turns) wieder. Die direkte Antwort auf eine Frage aus der Peergroup oder des Erwachsenen erweist sich als häufigste Strategie. Bei keinem der Kinder ist simultanes Sprechen oder Unterbrechen von Äußerungen zu verzeichnen.

- Maries und Timos einzige Strategie ein Gespräch zu beginnen besteht darin, eine Frage an ein anderes Kind zu richten (Transkription Kita A 18, B 4). Respondierende Gesprächsschritte spiegeln sich in der direkten Antwort auf Fragen wider (Peergroup und pädagogische Fachkraft), der Verbalisierung von Tätigkeiten und dem Widerspruch zur vorangegangenen Äußerung
- Timo und Luna zeigen im Vergleich zu den anderen Kindern der Teilstichprobe deutlich mehr Variabilität in den respondierenden Gesprächsschritten. Über direkte Antworten hinaus nutzen sie Widerspruch, Kommentare, Provokation, Interjektio-

- nen und die Wiederholung von Äußerungen sowie inhaltszentralen Wörtern dazu, ein Gespräch aufrecht zu erhalten
- Auch Netanja nutzt die Strategie, inhaltszentrale Wörter und Phrasen zu wiederholen, um ein Gespräch aufrecht zu erhalten. Während sich dieses Verhalten innerhalb der Peergroup selten zeigt, scheint dies eine Möglichkeit zu sein, die Interaktion mit Erzieherinnen zu verlängern, ohne dass sprachliche Strukturen schon vollständig analysiert werden müssen.

Die Analyse der Mikrostruktur sprachlicher Daten ergibt innerhalb der Stichprobe 2bfolgende Ergebnisse: Über Konkreta zur Bezeichnung von Namen, Objekten, Körperfunktionen, sozialen Routinen und Aufforderungen verfügen alle Kinder der Teilstichprobe. Begriffe mit wenig Inhaltsspezifität werden von Timo, nicht jedoch Marie, Luna und Netanja verwendet. Die Differenzierung innerhalb der Begriffsnetze fällt gering aus, lediglich Timo nutzt treffende Adjektive und besetzt Tätigkeiten mit differenzierten Handlungsverben. Insbesondere Netanja zeigt Probleme in der zielsprachlichen Begriffszuweisung (siehe Abbildung 31). Indem sie auf das entsprechende Bild zeigt, nutzt sie jedoch Gestik und die ikonische Unterstützung der Situation, um ihre Hypothese über die Bedeutungszuweisung zu überprüfen. Darüber hinaus benennt sie Bilder mit Begriffen, die in Relation zum zielsprachlichen Begriff stehen und sorgt über das soziale Feedback (der pädagogischen Fachkraft und der Peergroup) für eine Differenzierung ihres eigenen Begriffssystems.

Netanja	Eine Sonne.
Maris	Ein Mond!
Erz1	Richtig, und was ist das? Ne, ein Mond.
Analyse	Nicht zielsprachliche Begriffsstruktur, aber es besteht eine Bedeutungsrelation

(Fortsetzung)

Liam	Ja, da
Netanja	Ein Schnecke
Jara	Ein Raupe
Erz1	Hat der Mond in echt Augen?
<i>Kommentar</i>	<i>zeigt auf das Bild</i>
Analyse	Nonverbale und ikonische Unterstützung
	Nicht zielsprachliche Begriffsstruktur, aber es besteht eine Bedeutungsrelation
	Feedback

Abb. 31: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 14

Die Analyse morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten ergibt folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede:

- Die Trennung von Präfix und Verb gelingt zielsprachlich bei Marie, Timo und Luna, nicht jedoch bei Netanja.
- Bei der zielsprachlichen Realisierung der Wortstellungsregeln im Deutschen ergibt sich ein sehr heterogenes Leistungsbild: Während Marie das Prinzip der Satzklammer in Präsenskontexten auch in komplexen Nebensatzstrukturen sicher beherrscht, zeigen sich Probleme bei der Verbmarkierung im Perfekt. Auch die Inversion gelingt nicht immer.
- Timo beherrscht das Prinzip der Satzklammer im Deutschen sicher, sowohl in Präsens- als auch in Perfektkontexten. In der Inversion findet sich die flektierte Verbform in Endstellung, allerdings sind Verbmarkierungen in Nebensatzkonstruktionen teilweise noch fehlerhaft.
- Luna hält die Wortstellungsregeln im Deutschen ein (Präsens und Perfekt), allerdings realisiert sie komplexe Nebensatzkonstruktionen nicht zielsprachlich und es finden sich Auslassungen von Verben wieder.
- Die geringste Komplexität in den sprachlichen Äußerungen zeigt die Analyse der Gespräche, an denen Netanja beteiligt ist. Es werden vorwiegend Hauptsätze mit geringer Komplexität gebildet (Subjekt, Verb, Objekt); das Prinzip der Verbzweitstellung in einfachen Hauptsätzen ist erkannt, wird in den Äußerungen jedoch noch nicht durchgängig umgesetzt.

Die Morphologie der Nominalphrase ist innerhalb der Teilstichprobe 2b dadurch geprägt, dass das Prinzip der Kongruenz zwar erkannt ist, sich jedoch häufig nicht zielsprachliche Markierungen in den Äußerungen wiederfinden. Lediglich Netanja zeigt kaum Hinweise, Kongruenz innerhalb von Nominal- und Präpositionalphrasen zu markieren. Nominalphrasen werden offensichtlich noch nicht analysiert oder restrukturiert.

- Übergeneralisierungen von Nominativ- auf Akkusativ- und Dativkontexte
- Auslassungen / Ellipsen der Artikel und Präpositionen
- Überwiegend keine zielsprachliche Realisierung von Kongruenz innerhalb von Präpositionalphrasen

Die Subjekt-Verb-Kongruenz wird im Singular und Plural (Präsens, Aktiv) von allen Kindern mit Ausnahme Netanjas überwiegend zielsprachlich markiert. Passivmarkierungen, sowie Markierungen des Partizip Perfekts mit ‚ge-‘ finden sich bei Marie und Timo, nicht jedoch bei Netanja und Luna. Netanja analysiert bereits Verbalphrasen hinsichtlich ihrer Zielstruktur, wobei es zu folgenden Realisierungen kommt:

- 1. Person Singular Präsens Aktiv wird nicht durchgängig korrekt mit –e markiert, wahrscheinlich ist die Auslassung des schwa-Lauts (-e) auf die Alltagssprache zurück zu führen ; Übergeneralisierung der Markierung mit –e weist darauf hin, dass Netanja das Prinzip der Markierung von Personen am Verb schon erworben hat; Verbmarkierungen werden analysiert
- 3. Person Singular unklar, da Morphem –t ausgelassen;

- 2. Person Singular Präsens Aktiv korrekt mit –st markiert
- 3. Pers. Singular Perfekt wird korrekt mit –t markiert; Perfekt wird nicht mit ge- gebildet.
- 1. Person Plural Präsens Aktiv zielsprachlich

Im Vergleich zu den Kindern der Teilstichprobe 2a, die in der Gegenüberstellung der Altersgruppe im SSV als kompetenter eingestuft wurden, wird deutlich, dass sich das Leistungsbild in der Makro-, Meso- und Mikroebene sehr viel heterogener präsentiert. Während Marie und Timo innerhalb der Profilanalyse der Phase V des Grammatikerwerbs zugeordnet werden würden, befindet sich Netanja in Teilbereichen der Grammatik (Kongruenz innerhalb von Nominalphrasen) noch in einer frühen Erwerbsphase. Hier scheinen zunächst die Verbalphrasen analysiert und restrukturiert zu werden, während Nominalphrasen zunächst noch unanalysiert verwendet werden. Analog zu funktionalistischen Erklärungsansätzen des Zweitspracherwerbs (Klein 2000) kann bei Netanja vom Übergang der Frühstufe in die Erwerbsstufe der Basisvarietät ausgegangen werden. Sie verfügt bereits über eine Reihe von elementaren Ausdrucksmitteln, die sie aus der Analyse des Inputs internalisiert hat. Damit nun die internalisierten lexikalischen und morphologischen Elemente zu komplexen Äußerungen zusammengefügt werden können, treten bei der Organisation sprachlicher Informationen spezifische Gesetzesmäßigkeiten in Funktion.

Zieht man die MLU-Werte zur quantitativen Ergänzung der Feinanalyse sprachlicher Kompetenzen heran, ergeben sich folgende Ergebnisse:

- Maries MLU-Werte liegen im Mittel bei 6,1 Morphemen. Die maximale Äußerungslänge von 10 Morphemen erreicht sie in einer durch die Erzieherin strukturierten Situation (Gesprächskreis). Eine Äußerungslänge von 2 Morphemen erreicht sie innerhalb eines skriptbasierten Rollenspiels in der Peergroup.
- Timos MLU beträgt 5,1 Morpheme. Die maximale Äußerungslänge von 22 Morphemen erreicht er in der durch die Erzieherin strukturierten Situation des dialogischen Bilderbuchlesens. In einer Situation des Freispiels erreicht er den geringsten MLU.
- Lunas mittlere Äußerungslänge beträgt 6,1 Morpheme. Die maximale Äußerungslänge beträgt 24 in einer Erwachsenen-Kind-Dyade, die eine Situation des ‚langandauernden gemeinsamen Denkens‘ widerspiegelt. Eine Äußerungslänge von 19 kann jedoch ebenso in einer skriptbasierten Spielsituation in der Peergroup erreicht werden
- Netanjas MLU-Werte betragen im Mittel 2,3 Morpheme. Die größte Äußerungslänge (7) wird in der Interaktion mit der Peergroup bei der sprachlichen Begleitung von Handlung ermittelt.

Die bevorzugten Spiel- und Gesprächspartner von Marie sind hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen heterogen verteilt, überwiegend finden Gespräche jedoch mit Kindern statt, die ebenfalls als förderbedürftig eingestuft werden. So zeigt sich in einer Interaktion (Transkription Kita A 13), dass ein Rollenspiel zwischen Marie, Selina (ein kritischer Wert unterschritten) und Tina (kein kritischer Wert unterschritten) entsteht.

Nach kurzer Zeit wendet sich Tina jedoch ab, da Marie das Rollenspiel unterbricht (siehe auch Abbildung 29). Eine sprachlich wenig komplexe Interaktion findet mit Marlen statt (zwei kritische Werte unterschritten), in der Marie das Gespräch eröffnet und nach wenigen turns wieder beendet (siehe Abbildung 32). Auf ihre Initiierung erhält sie Feedback mit einer geringen Äußerungslänge (MLU=2). Wie dargestellt, erfährt Marie bei einem Interaktionsversuch deutliche Ablehnung von Marcel und Alexander, die keinen kritischen Wert im SSV unterschreiten (siehe Abbildung 24).

Marie	Wen ladest du ein?	Bist du
Marlen	Alle Kinder!	
Kommentar	<i>Marie und Marlen sitzen auf dem Sofa und unterhalten sich über Geburtstagsfeiern.</i>	
Analyse	Gesprächseröffnung	

(Fortsetzung)

Marie	mein Freund?	Ich hab auch Geburtstag.	Dooch, ich bin
Marlen	Ja.		Eh-eh (verneinend)
Analyse	Initiierender turn		

(Fortsetzung)

Marie	schon 5	Aber ich komm bald Schule	Bleibst du in
Marlen	Ich auch 5.	Nee. Kindedarten.	
Analyse	Initiierender turn		

(Fortsetzung)

Marie	Kindergarten?		
Marlen	Hm-hm		
Kommentar	<i>Marie steht auf und verlässt das Sofa.</i>		
Analyse	Abrupte Gesprächsbeendigung		

Abb. 32: Vollständiges Gespräch Transkription Kita A 18

Timo beteiligt sich bevorzugt an Gesprächen, die von einer pädagogischen Fachkraft strukturiert und geleitet werden. In der polyadischen Interaktion mit der Peergroup findet sich in den Transkriptionen nur ein Beispiel, in dem er mit Jannes und Luna spricht, die im SSV als sprachlich kompetent eingestuft werden.

Bei Luna zeigt sich eine Tendenz der Auswahl von Spielpartnern in Abhängigkeit ihrer sprachlichen Kompetenzen zu einer Bevorzugung sprachlich kompetenter Sprecher (durchgängig Mädchen, die keinen kritischen Wert in einem der Subtests des SSV unterschreiten). Sie selbst ist nach Auskunft der pädagogischen Fachkräfte als Spielpartnerin sehr beliebt. Belege finden sich in folgenden Transkriptionen:

- Transkription Kita C 6: Rollenspiel mit Zara, Marlen und Eyleen (alle keinen kritischen Wert unterschritten).
- Transkription Kita C 12: Gemeinsame Spielhandlung mit Tiara, Streitgespräch mit Tia und Marlen (alle keinen kritischen Wert unterschritten).

- Transkription Kita C 13: Dyadische Situation mit Tia (kein kritischer Wert unterschritten).
- Transkription Kita C 15: Dyadische Situation mit Eyleen (kein kritischer Wert unterschritten), Situation des ‚langandauernden gemeinsamen Denkens‘.
- Transkription Kita C 19: Polyadische Situation des ‚sustained shared thinking‘ mit Tia und Marlen (kein kritischer Wert unterschritten).

Netanja ist im Verhältnis zu dyadischen und polyadischen Interaktionen mit der Peergroup häufiger an Gesprächen beteiligt, die durch pädagogische Fachkräfte strukturiert werden. Nur einmal findet sich in den Transkriptionen ein Hinweis darauf, wen sie als Spielpartner bevorzugt. In der sprachlichen Begleitung des Malens entsteht ein Gespräch mit Amila, Maris und Jara, die alle jeweils einen kritischen Wert im SSV unterschreiten (Transkription Kita D 10). Die Qualität des sprachlichen Inputs ist als sehr gering zu bewerten, da nur die pädagogische Fachkraft durchgängig zielsprachliche Äußerungen produziert. Fehlerhafte Äußerungen werden im Gesprächsverlauf von Kindern übernommen (siehe Abbildung 33):

Netanja	Das sieht zu mein Mama.		
Amila	Guck mal!		
Maris	Die Hände mach ich gold.		
ErzI	Toll Amila		
Analyse	Fehlerhafte Präpositionalphrase	Kein korrekatives Feed-back	

(Fortsetzung)

Netanja	Das mal ich zu mein Oma.		
Amila	Das mach ich auch zu mein Oma.		
Maris	Kannst du meine Name		
Analyse	Fehlerhafte Präpositionalphrase	Übernahme der fehlerhaften Präpositionalphrase	

(Fortsetzung)

Amila	Jara hat mir nachgemacht.		
Jara	Ich auch.	Du hat mir nachgemacht	
Erz1	Malt ihr die alle gleich?		
Analyse		Fehlerhafte Verbalphrase	Übernahme der fehlerhaften Verbalphrase

Abb. 33: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 10

Stichprobe 2c: Bei den Kindern, die in der Bestimmung ihrer sprachlichen Kompetenzen im Deutschen mittels SSV die kritischen Werte beider Subtests unterschritten haben und über die Sprachförderung im Kindergarten hinaus Unterstützung benötigen, stellen sich folgende Strategien dar, die der Makroebene der Gesprächsanalyse zugeordnet werden:

- Die Strategie, Aufmerksamkeit gegenüber Sprechersignalen zu zeigen, um zum Kern des Gesprächs beitragen zu können, führt nicht immer zum Erfolg.
- Initiation von Peer-Interaktion führt trotz ausdauernden Strukturierungsversuchen nicht zur Etablierung eines Gesprächs (Transkription Kita A 4)

Es wird deutlich, dass die Kinder der Teilstichprobe 2c deutlich weniger Strategien entwickeln, ein Gespräch zu initiieren. Darüber hinaus erfahren sie häufiger Ablehnungen ihrer Versuche, Gesprächsziele zu strukturieren und zum Kern eines Gesprächs beizutragen. Lediglich Sarahnur entwickelt vielfältige Strategien, die auf der Makroebene eines Gesprächs zum Erfolg führen:

- Vorgabe neuer Teilziele innerhalb eines Gesprächs (Transkriptionen Kita D 1 und 19)
- Mitgestaltung des Gesprächskerns (Transkription Kita D 20)
- Interesse an Themen zeigen (Kleidung, Familie) und sie ausdauernd im Gespräch erweitern
- Wiederholung inhaltszentraler Begriffe und Phrasen
- Sprachliche Begleitung von Handlung (z.B. beim Ausmalen)
- Direkte Fragen an pädagogische Fachkräfte

Bei der Betrachtung der Gesprächsschritte (Mesoebene der Gesprächsanalyse) werden die individuellen Unterschiede hinsichtlich der kommunikativen Kompetenzen in der Teilstichprobe noch deutlicher. Bei Thomas und Joscha sind initiierende Gesprächsschritte („turns“) deutlich seltener zu beobachten als respondierende. So werden keine Interrogativstrukturen erkennbar, die zur Initiierung von Gesprächsschritten führen. Die initiierenden Gesprächsschritte von Mira und Sarahnur führen deutlich häufiger zu einer Etablierung und Aufrechterhaltung von Gesprächen:

- Frage an die Erzieherin gerichtet.
- Frage an Sprecher aus der Peergroup gerichtet.
- Direkte Aufforderungen an die Peergroup gerichtet.
- Schilderung unrealistischer Sachverhalte, Alberei, Spaß

Auch bei respondierenden Gesprächsschritten („turns“) erweisen sich die Strategien von Mira und Sarahnur als erfolgreicher im Vergleich zu Thomas und Joscha:

- Wiederholung von inhaltszentralen Wörtern mit Frage-Intonation
- Wiederholung von Phrasen mit Frageintonation
- Kombination: Konstruktion einer Frage unter Verwendung inhaltszentraler Wörter
- Direkte Antwort auf Frage eines Kindes, verbal, unterstützt mit Gestik
- Direkter inhaltlicher Bezug zur Aussage des Gesprächspartners, d.h. Expansion der Aussage

Alle vier Kinder zeigen sich aufmerksam gegenüber den Sprechersignalen der Gesprächspartner, antworten direkt auf Fragen und beziehen sich inhaltlich auf vorangegangene Äußerungen. Als besonders erfolgreich zur Aufrechterhaltung von Kommunikation erweist sich jedoch die von Sahranur eingesetzte Strategie der Wiederholung inhaltszentraler Wörter und Phrasen, mit der sie Aufmerksamkeit signalisiert und Interesse am Gesprächsinhalt zeigt (siehe Abbildung 34). Trotz der sprachstrukturellen Schwierigkeiten kann es so zu einer Situation des ‚langandauernden gemeinsamen Denkens‘ kommen:

Sahranur	Du Baby?	
Amila	aber morgen komm ich ja. Dann guck ich Baby	Ich guck Baby. Wir ham
Analyse	Gesprächsthema: Geschwister	Wiederholung des inhaltszentralen Begriffs

(Fortsetzung)

Liana	Er hat nur ein	
Amila	alle Baby. Das is mein Bruder. Esra will den großen Bruder heiraten.	
Analyse	Extension des Themas	

(Fortsetzung)

Liana	Witz gemacht, er hat schon zwei Tochter.	
Sahranur	Das Baby Haare. Ein Mädchen.	
Analyse	Extension des Themas	

(Fortsetzung)

Liana	Katrin gesehen? Die ist auch in der Gruppe. Katrin hat ne Brille auf	
Sahranur	Katrin.	
Analyse	Neues Gesprächsziel	Wiederholung des inhaltszentralen Begriffs

(Fortsetzung)

Liana	Mit so Haarspangen, so kleine	
Sahranur	Ja, Haare.	
Amila	Die hat so welche Haare.	
Kommentar	Extension des Themas	Extension des Themas

(Fortsetzung)

Liana	Haarspangen	
Sahranur	Haare.	
Kommentar	Wiederholung der inhaltszentralen Begriffe	

Abb. 34: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 19

Die Analyse der Mikrostruktur sprachlicher Daten ergibt innerhalb der Stichprobe 2c folgende Ergebnisse: Auf der semantisch-lexikalischen Ebene zeigt sich dabei ein heterogenes Leistungsbild:

- Thomas verwendet fast ausschließlich Konkreta zur Bezeichnung von Namen und Objekten. Auffällig ist, dass er über keinerlei Negationselemente und Adjektive verfügt und nur über wenige Handlungsverben verfügt.
- Joscha verwendet ebenfalls wenige, inhaltspezifische Nomen, um Objekte und Handlungsträger zu kennzeichnen. Adjektive werden nicht eingesetzt, zur Bezeichnung von Handlungen nutzt er nur wenige Verben. In Nominal- und Verbalphrasen findet wenig begriffliche Differenzierung statt.
- Neben Begriffe mit wenig Inhaltsspezifität (Abstrakta) verwendet Mira überwiegend Konkreta zur Bezeichnung von Namen, Objekten und Körperfunktionen; sozialen Routinen und Aufforderungen werden mit treffenden Handlungsverben markiert, sie verwendet darüber hinaus unterschiedliche Adjektive; das Begriffsnetz erscheint differenziert.
- Sarahnur verwendet ausschließlich inhaltspezifische Begriffe, die sich auf wenige Begriffsnetze beschränken. Als Handlungsverben werden nur ‚machen‘ und ‚essen‘ eingesetzt, Verbalphrasen sind überwiegend elliptisch; Adjektive werden nicht benutzt, außer in Wiederholungen von Äußerungen der Gesprächspartner; semantische Felder beziehen sich auf unmittelbare Bedürfnisse: Familie (Baby, Mama, Mutter); ‚Essen‘ (Müse, Obst). Bei Sarahnur ist aufgrund der differenzierten kommunikativen Fähigkeiten und Strategien zu erwarten, dass sie sprachstrukturelle Merkmale des Deutschen zügig und Begriffsnetze erweitert, falls sie diese im sprachlichen Input vorfindet.

Die Analyse morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten ergibt folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der Teilstichprobe 2c: Das Prinzip der Verbzweitstellung in Hauptsätzen wird von allen Kindern erkannt, bis auf die Äußerungen Miras lassen sich jedoch häufig Auslassungen der finiten Verbform erkennen. Vorwiegend werden Hauptsätze mit geringer Komplexität realisiert, komplexe Nebensatzstrukturen tauchen in den Äußerungen nicht auf.

Lediglich Mira beherrscht in den meisten Fällen das Prinzip der Satzklammer in Präsenskontexten und in der Inversion. Das Perfekt ist bei keinem der Kinder analysierbar.

Die Analyse der Nominal- und Verbalphrase ergibt eine breite Leistungsstreuung im Vergleich der vier Kinder:

- Thomas stellt Kongruenz innerhalb von Nominalphrasen nicht durchgängig her; er verwendet bestimmte und unbestimmte Artikel und markiert Kasus und Genus im Singular, es zeigen sich jedoch Übergeneralisierungen von Nominativ- auf Dativkontexte und der Plural wird nicht markiert; Nominalphrasen werden offensichtlich noch nicht durchgängig analysiert oder restrukturiert, das Prinzip der Kongruenz innerhalb von Nominalphrasen ist noch nicht erworben. Die Verbmorphologie wird im Singular Präsens zielsprachlich realisiert, teilweise lässt Thomas die Personal-

- pronomen in Verbalphrasen aus. Pluralkonstruktionen lassen sich in den Äußerungen nicht erkennen, ebenso wenig Passiv- oder Perfektproduktionen
- Mira markiert Kasus und Genus überwiegend kongruent an bestimmten und unbestimmten Artikeln im Singular und Plural; Sie zeigt noch Probleme bei der zielsprachlichen Realisierung von KGN-Kongruenz in Nominalphrasen, wenn ein Adjektiv markiert werden muss. Die Verbmorphologie wird im Singular und Plural (Präsens) zielsprachlich realisiert.
 - In den wenigen analysierbaren Nominalphrasen, die Joscha äußert, wird KGN-Kongruenz unregelmäßig umgesetzt. Insbesondere in Präpositionalphrasen werden Nominativ- auf Akkusativ- und Dativkontexte übergeneralisiert. Die Verbmorphologie wird im Singular Präsens zielsprachlich realisiert, Plural- und Passivkonstruktionen lassen sich in den Äußerungen nicht erkennen, allerdings gelingt die Konjugation des Partizip Perfekts mit ‚ge-‘.
 - Sarahnur analysiert offensichtlich Nominalphrasen noch nicht durchgängig hinsichtlich der zielsprachlichen Markierung, um Kongruenz herzustellen. In den Äußerungen findet sich selten die Verwendung von bestimmten Artikeln; Kasus und Genus werden nicht markiert, eine Unterscheidung zwischen Singular und Plural findet jedoch statt. Nominalphrasen werden ausschließlich im Nominativ Singular und Plural verwendet. Bezogen auf die Verbmorphologie wird Subjekt-Verb-Kongruenz im Plural nicht durchgängig korrekt markiert; in der ersten und dritten Person Singular scheint dies jedoch zu gelingen, allerdings ist unklar, ob die Konstruktionen analysiert oder als holistische Phrase übernommen wurden. Analog zu funktionalistischen Erklärungsversuchen des Zweitspracherwerbs (vgl. Klein 2000) lässt Sarahnur sich eindeutig einer primär lexikalischen Frühstufe zuordnen, da sie in dieser frühen Erwerbsphase zunächst Subjekte und Objekte mit Hilfe von Nominalen beschreibt. Wenn Verben in den Äußerungen auftauchen, haben diese eine nominale Funktion und dienen nicht zur syntaktischen Strukturierung. Im Hinblick auf die morphologische Struktur von Verben und Nomen ist keine Funktionalität erkennbar, auch wenn gelegentlich flektierte Formen auftreten, die dann jedoch in freier Variation angewendet werden. Syntaktisch komplexe Strukturen sind auf feste Wendungen beschränkt, beim Aufbau von Sätzen werden eher pragmatische als syntaktische Prinzipien verfolgt, beispielsweise wird eine neue Information vor der alten Information im Satz platziert.

Die bevorzugten Spiel- und Gesprächspartner von Thomas sind hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten heterogen verteilt, allerdings erfährt Thomas wiederholt Ablehnung, wenn er eine Interaktion in der Peergroup initiieren möchte. Dyadische Peer-Interaktion kommt mit Marlen zustande, die ebenso wie Thomas die kritischen Werte beider Subtests im SSV unterschreitet und eine Interaktion beginnt. Es ergibt sich trotz der ausdauernden Versuche Thomas kein langandauerndes Gespräch und keine thematische Kohärenz (Transkription Kita D 4).

Thomas	Das is ein Bume (Blume). ••• Möchte auch ein Done (Krone).••• Da ein
--------	--

(Fortsetzung)

Thomas	Duchzeuch (Flugzeug).
Kommentar	Marlen verlässt wortlos den Tisch.

Abb. 35: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 4

Bei beiden Versuchen, an einem Gespräch zwischen Alexander und Hannes (beide als sprachkompetent eingestuft) über Panzer teilzunehmen, wird Thomas nicht beachtet (siehe auch Abbildung 23). Eine Interaktion mit der Erzieherin scheitert daran, dass Thomas sprachlich überfordert wird (Transkription Kita A 6), während einer weiteren Interaktion versteht Thomas eine ironische Äußerung der Erzieherin nicht (Transkription Kita A 17). Im Versuch, ein Rollenspiel zu etablieren, gelingt es den beteiligten Kindern Thomas, Patrick und Tim (alle mit geringen sprachlichen Kompetenzen) nicht, ein gemeinsames Skript als Basis sprachlicher Interaktion zu entwickeln. Auch das Interesse Maries an der Spielhandlung findet kein sprachliches Feedback, so dass die Spielhandlung abrupt beendet:

Tim	So, fertig.
Kommentar	Tim, Thomas und Patrick sitzen in der Spielecke am Tisch. Tim und Patrick decken den Tisch mit

(Fortsetzung)

Tim	So, fertig.
Kommentar	Plastikgeschirr. Die Erzieherin macht ein Bastelangebot, in der Puppenecke spielen Marie, Tina und Melina.

(Fortsetzung)

Timm	Ach, wollt ihr etwa Tee trinken?
Thomas	Kao (Kakao)
Tim	Hm-hm
Patrick	Tee trinken.
Kommentar	Die Kinder sitzen schweigend am Tisch und führen Symbolspiel durch. Nach 3 Minuten steht Thomas auf und verlässt den Tisch.
Analyse	Kern der Interaktion wird verbalisiert Thematisch kohärente aber wenig komplexe Äußerungen

(Fortsetzung)

Marie	Was macht ihr da?
Patrick	Aufräum'!
Kommentar	Marie kommt zum Tisch Keiner antwortet ihr, Marie geht zurück zur Puppenecke.
Analyse	

Abb. 36: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 11

Bei Mira zeigt sich eine deutliche Tendenz der Auswahl von Spielpartnern in Abhängigkeit von ihren sprachlichen Kompetenzen: Interaktionen finden ausschließlich mit Kindern statt, die keinen kritischen Wert in einem der Subtests des SSV unterschreiten (Transkriptionen 3, 5, 6, 7 und 13). Interaktionen mit Erzieherinnen finden im Vergleich zu den anderen Kindern der Teilstichprobe weniger häufig statt.

Joscha beteiligt sich vorwiegend an Gesprächen, die von einer pädagogischen Fachkraft strukturiert werden, allerdings spricht er in dyadischen und polyadischen Spielsituationen mit der Peergroup ausschließlich mit als kompetent eingestuften Sprechern (Transkriptionen 6 und 11).

Bei Sarahnur lassen sich aufgrund der Heterogenität in den sprachlichen Kompetenzen der Peergroup keine Präferenzen zu Gesprächspartnern nachweisen. Sie beteiligt sich gleichermaßen sowohl an Gesprächen in der Peergroup als auch an Gesprächen, an denen eine Erzieherin beteiligt ist. In der Interaktion übernimmt Sarahnur sprachliche Strukturen und überprüft diese im sozialen Kontext durch Realisierung in unterschiedlichen Variationen:

Amila	Ich mach wieder braun, okay? Okay?	Sieht doch
Sahranur	Ich mach ein Baby.	
Analyse	Realisierung der Phrase „Ich mach“ ...“	Übernahme der Phrase „Ich mach“ ...“

(Fortsetzung)

Nadika	Ich mach Blume gleich?	
Amila	kein Baby aus.	Guck, wie Nadika.
Sahranur	Guck ich kann Baby.	
Analyse		

(Fortsetzung)

Nadika	Guck ich kann Herz.
Amila	Ja ich hab ein Blume gemacht.
Sahranur	Ich mach Baby, ha, ha, ha
Analyse	Wiederholung der Phrase „Ich mach‘ ...“

(Fortsetzung)

Amila	Ich kann auch Herz	Deine Familie. Ein Auge, okay? Ich mach die
Sahranur	Aber Baby mach ich	
Analyse	Variation in der Wortstellung	

(Fortsetzung)

Amila	andere Auge. Oh geh weg Nadika da is schon ein Kinder.	
Nadika		Wer hat gemacht? Das is
Analyse		

(Fortsetzung)

Amila		Manno
Sahranur	Ich mach Baby.	Ein Baby.
Nadika	deine?	
Analyse	Wiederholung der Phrase „Ich mach‘ ...“	

Abb. 37: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 20

Zur Ergänzung der sprachlichen Profilanalyse werden quantitative Merkmale in den Äußerungen mit Hilfe der Bestimmung der mittleren Äußerungslänge herangezogen.

- Die MLU-Werte bei Thomas bewegen sich zwischen durchschnittlich 1 und 10 Morphemen in den Gesprächen. Die maximale Äußerungslänge beträgt 15 in der dyadischen, skriptbasierten Interaktion mit einem Sprecher aus der Peergroup, in der Thomas großes Interesse an der Etablierung einer Interaktion zeigt (Transkription Kita A 4). Bei allen anderen Gesprächen, unabhängig von der Beteiligung einer Erzieherin, übersteigt die Äußerungslänge jedoch nicht einen Wert von 2 Morphemen.
- Miras MLU bewegt sich zwischen 1 und 6 Morphemen, wobei die maximale Äußerungslänge von 12 Morphemen im Gespräch mit der Peergroup entsteht. Mira ist sowohl in der dyadischen Situation in der Peergroup als auch in Situationen, an denen Erzieherinnen beteiligt sind, zu Äußerungen mit einer MLU von 5 fähig.
- Joschas durchschnittliche Äußerungslänge liegt zwischen 2 und 5 Morphemen, die maximale Äußerungslänge beträgt 7 Morpheme in der polyadischen Interaktion mit der Peergroup.

- Sarahnurs MLU-Werte siedeln sich zwischen 1 und 5 bei einer maximalen Äußerungslänge von 7 Morphemen an, dabei zeigen sich keine Unterschiede im Hinblick auf die Beteiligung einer Erzieherin.

7.2.2 Sprachverhalten der pädagogischen Fachkräfte

Die pädagogischen Fachkräfte der vier Tageseinrichtungen für Kinder unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Funktion in der Gruppe, die sich in der Regel in der unterschiedlichen Ausbildung ihrer Berufe widerspiegelt. Während die Erstkkräfte oder Gruppenleitungen Erzieherinnen bzw. Sozialpädagoginnen (in der Kindertageseinrichtung A) sind, haben die Zweitkräfte durchgängig die Ausbildung zur Kinderpflegerin bzw. Sozialassistentin absolviert. Setzt die Ausbildung zur Erzieherin einen mittleren Bildungsabschluss und eine abgeschlossene berufliche Vorbildung in einem sozialpädagogischen oder sozialen Beruf voraus, gilt für die Ausbildung zur Kinderpflegerin / Sozialassistentin der Hauptschulabschluss als Zugangsvoraussetzung. In der niedersächsischen Erzieherinnenausbildung entfällt mittlerweile das Berufspraktikum, so dass die Ausbildung nur noch zwei Jahre dauert. Dafür wird als Zugangsvoraussetzung die zweijährige Ausbildung als staatlich geprüfte Sozialassistentin mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik gefordert.

Die Rolle der Sozialassistentinnen ist vor allem durch Mitwirkung in der Gruppe und Unterstützung der Gruppenleitung gekennzeichnet. Sie tragen in den Einrichtungen bzw. Gruppen Teilverantwortung und sind auf eine enge Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen angewiesen. Innerhalb des gleichen Handlungsfeldes sind die Aufgabenbereiche der Erzieherin und der Sozialassistentin vor allem im Hinblick auf die Verantwortlichkeit voneinander abzugrenzen. In den Transkriptionen wird die unterschiedliche Ausbildung der Erzieherinnen und Sozialassistentinnen bzw. Kinderpflegerinnen als Erz (Erzieherin / Sozialpädagogin) und SoA (Sozialassistentin / Kinderpflegerin) gekennzeichnet.

Die Kriterien, anhand derer das Sprachverhalten der pädagogischen Fachkräfte beurteilt werden, ergeben sich einerseits aus der theoretischen Erarbeitung (vgl. Kapitel 3.5.2), andererseits aus den von Tietze und Viernickel (2007), sowie Tietze et al. (2007) formulierten Qualitätskriterien für Sprache und Kommunikation in Tageseinrichtungen für Kinder.

Zur Illustrierung der Darstellung des Sprachverhaltens pädagogischer Fachkräfte werden exemplarisch Gesprächsausschnitte aus den Transkriptionen angefügt. So kann einerseits der methodische Prozess der Gesprächsanalyse und andererseits die direkte Auswirkung des sprachlichen Inputs auf die Kindersprache verdeutlicht werden.

Kindertageseinrichtung A (ländliches Einzugsgebiet)

Analysiert wird das Sprachverhalten von drei Erzieherinnen, von denen eine als Gruppenleitung (Erz) tätig ist und zwei jeweils als Zweitkraft einer Gruppe (Erz3) zugeordnet sind. Die Erzieherin (Erz1), die eine Gruppenleitung übernimmt, hat nach eigener Auskunft eine Fortbildung zum Thema Sprachförderung im Kindergarten besucht. Sie setzt explizit Techniken zur Korrektur und Begleitung der kindlichen Äußerungen ein.

Transkription 1: Dyadisches Gespräch zwischen Erzieherin (Erz) und Kind (Lena)

Analyse: Durch offene Fragen („Was möchtest du?“ „Was magst du denn noch?“) und erweiternde Äußerungen („Oh ja, das schmeckt auch gut“) gelingt es der Erzieherin, das Gespräch mit Lena zu etablieren und aufrecht zu erhalten. Sie nutzt den Kontext (am Frühstückstisch), um Begriffe aus dem semantischen Feld ‚Frühstück‘ zu evozieren. Sie wendet die Strategie des korrektiven Feedbacks einfühlsam an (Lena: „Kräuters“; Erz: „Hm, mit Kräutern“) und präsentiert somit die sprachliche Zielstruktur, ohne Lena direkt zu verbessern.

Erz1	Was möchtest du, Lena?	Den Schmierkäse?
Lena		Das da. Schmierkäse.
Kommentar	<i>Beim Frühstücken Lena zeigt auf den Schmierkäse</i>	
Analyse	Offene Frage	

(Fortsetzung)

Erz1	Hm, lecker. Magst du Schmierkäse gerne?	Hm, ich auch. Was magst du
Lena	Hm-hm.	

(Fortsetzung)

Erz1	denn noch aufs Brot?	Oh ja, das schmeckt auch gut
Lena	Butter.	Ich mag Butter,
Analyse	Offene Frage	Expansion

(Fortsetzung)

Lena	Schmierkäse, Brot, Marmelade. Meine Mama mag auch Schmierkäse, mit Kräuters.	
Analyse	Begriffsdifferenzierung	

(Fortsetzung)

Erz1	Hm, mit Kräutern schmeckt das auch super. Und was mag dein Papa am liebsten?	
Analyse	Korrektives Feedback	

Abb. 38: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 1

Transkription 2: Polyadisches Gespräch zwischen Erzieherin (Erz) und Kindern im Stuhlkreis; starke Fokussierung auf die Frage- / Antwort-Struktur des Kontextes

Analyse: Trotz der einfachen F / A-Struktur gelingt es der Erzieherin, die Antworten der Kinder aufzunehmen und inhaltlich zu expandieren. Die einfache Fragestruktur ermöglicht auch Kindern mit geringen sprachlichen Kompetenzen, sich aktiv am Gespräch zu beteiligen. Zuhören und Reden der Erzieherin stehen entsprechend dem Alter und den

Fähigkeiten der Kinder in angemessenem Verhältnis. Während sie bei Alexander mit Humor Gesprächsbeiträge evoziert („Oh, müssen wir den Krankenwagen rufen?“), lässt sie den anderen Kindern ausreichend Zeit zu antworten.

Transkription 3: Dyadisches Gespräch zwischen Kindern in der Freispielzeit; Erzieherin (Erz2) nutzt Sprache, um das kindliche Verhalten zu kontrollieren und zu regulieren

Analyse: Alexander und Kevin nutzen die Freispielzeit vor dem Morgenkreis und entwickeln mit kreativen Beiträgen ein Gespräch. Als sie lauter werden, greift die Erzieherin ein („Nicht so laut in der Bauecke, wir verstehen hier nichts mehr“). Die Interaktion wird dadurch beendet.

Transkription 6: Dyadisches Gespräch zwischen Erzieherin und Kind am Frühstückstisch;

Analyse: Die Erzieherin stellt sich nicht auf die sprachlichen Kompetenzen des Kindes ein und überfordert Thomas mit komplexen Nebensatzstrukturen, die er offensichtlich nicht verarbeiten kann. Es kommt zu einer misslungenen Interaktion. In der Reflexion des Gesprächsverhaltens mit der Erzieherin wird deutlich, dass sie aufgrund der Beobachtungssituation bewusst ein Höchstmaß an sprachlichem Input gewährleisten wollte und ihr die Überforderung nicht bewusst war.

Transkription 7: Dyadisches Gespräch zwischen Kindern am Frühstückstisch; Erzieherin (Erz2) nutzt Sprache, um das kindliche Verhalten zu kontrollieren und zu regulieren

Analyse: Alexander und Simon unterhalten sich beim Essen. Das Gespräch wird von der Erzieherin unterbrochen, weil Marie weint. Simon und Alexander werden von der Erzieherin ermahnt, Alexander wird für das Weinen verantwortlich gemacht. Nach erneuter Ermahnung der Erzieherin verlassen Simon und Alexander den Tisch.

Transkription 8: Zunächst dyadisches Gespräch, nach Eingreifen der Erzieherin dann Polyadisches Gespräch zwischen Erzieherin (Erz) und Kindern in der Turnhalle; starke Fokussierung auf die Frage- / Antwort-Struktur des Kontextes; Motivationaler Handlungsrahmen (Wir backen eine Pizza)

Analyse: Die Erzieherin unterbricht das Rollenspiel von Selina und Tina (beim Arzt). Die einfache Gesprächsstruktur des von der Erzieherin angeleiteten Gesprächs führt zu einem Einbruch der Äußerungslänge der beteiligten Kinder, obwohl die Äußerungen der Kinder inhaltlich von der Erzieherin expandiert werden.

Selina	Hier ist der Bauch.
Kommentar	<i>Selina hat sich als Prinzessin verkleidet und stolziert durch den Kindergarten. Im Bewegungsraum können sich die</i>
Analyse	Beginn des Rollenspiels

(Fortsetzung)

Selina	
Tina	Ja, da. Du musst der Arzt sein!
Kommentar	<i>Kinder austoben. Selina und Tina spielen auf dem Minitrampolin</i>
Analyse	Beginn des Rollenspiels

(Fortsetzung)

Selina	Wieder gesund?	Musst du streicheln.
Tina	Ne, ich hab Bauchweh.	Ja, jetzt geht's schon
Kommentar	<i>Selina streichelt Tinas Bauch</i>	

(Fortsetzung)

Erz1	So, wir kneten	
Selina	Medizin essen?	
Tina	besser.	Nein, mir geht's wieder gut
Analyse	Abbruch des Rollenspiels; gemeinsames Angebot: Massage-Spiel „Pizza backen“ im Bewegungsraum	

(Fortsetzung)

Erz1	einen Hefeteig und machen eine leckere Pizza. Selina, was legst du auf die
Analyse	Beginn der F/A-Struktur

(Fortsetzung)

Erz1	Pizza?	Selina legt eine Tomate auf die Pizza. Hmm. Tina, was legst du
Selina	Tomate.	

(Fortsetzung)

Erz1	auf die Pizza?	Lecker! Jetzt schieben wir die Pizza in den Ofen. Hat euch die Pizza geschmeckt?
Tina	Salami.	
Analyse	Einwort-Äußerung	

Abb. 39: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 8

Transkription 10: Polyadisches Gespräch zwischen Kindern in der Bauecke;
 Analyse: Yann und Alexander spielen in der Bauecke und unterhalten sich über Autos.
 Es entsteht ein Streitgespräch mit Hannes, der an der Interaktion teilnehmen möchte,
 beide jedoch mit seinen Äußerungen provoziert. Als es ihm doch gelingt, in den Spiel-
 prozess einbezogen zu werden unterbricht die Erzieherin (Erz2) das Gespräch, indem sie
 alle drei zu einer Handlung auffordert (Schneemänner basteln)

Yann	Sei leise!
Hannes	Schweine stinken Hier kommt
Kommentar	<i>Hannes rennt aus der Bauecke und kommt wieder zurück</i>
Analyse	Provokation

(Fortsetzung)

Alex	Mümmel
Hannes	gleich 'ne Rock-band. Ich bin am stärksten der Beste
Kommentar	Yann und Alex lachen
Analyse	

(Fortsetzung)

Alex	mich nicht an! Spielst du mit?
Hannes	Ich hab' dich aber angemümmelt
Kommentar	<i>mümmeln = lügen Hannes Versuche waren erfolgreich, er darf</i>
Analyse	Einladung zur Interaktion

(Fortsetzung)

Yann	Was für 'ne Wahrheit?
Hannes	Nur wenn du mir die Wahrheit sagst. Yann,
Kommentar	<i>mitspielen</i>
Analyse	

(Fortsetzung)

Erz2	Yann, Alex, Hannes, wir wollen doch Schneemänner basteln!
Hannes	komm mal!
Kommentar	<i>Erzieherin unterbricht das Spiel und will mit den Kindern ein Angebot erarbeiten.</i>
Analyse	Handlungsaufforderung

(Fortsetzung)

Yann	Die konnten
Hannes	euch mal was Schönes erzählen? Es waren einmal drei Mädchen

(Fortsetzung)

Erz2	Los, kommt Basteln!
Yann	alles auffressen
Kommentar	Erzieherin unterbricht.
Analyse	Handlungsaufforderung

Abb. 40: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 10

Transkription 14: Thomas, Jan-Peter und Dean prickeln am Basteltisch

Analyse: Die Erzieherin (Erz2) versucht zunächst die Kinder zum handlungsbegleitenden Sprechen anzuregen, indem sie nach den Handlungsschritten fragt. Als dies nicht gelingt, sind ihre Gesprächsbeiträge vorwiegend dadurch gekennzeichnet, das kindliche Verhalten zu kontrollieren und den Handlungsablauf zu regulieren. Ein Gespräch entsteht nicht.

Transkription 15: Polyadisches Gespräch zwischen Marcel, Alexander und Yann, die am Tisch sitzen und ein Puzzle machen

Analyse: Hannes möchte an der Interaktion teilnehmen und provoziert die Spielgruppe („Ich bin der Rabe, ich fresse die Kinders!“). Die Erzieherin schaltet sich ein und ermahnt Hannes mehrfach zu angemessenem Verhalten. Sie unterstützt ihn nicht dabei, in die Gruppe integriert zu werden, sondern unterstützt den Exklusionsprozess der Peergroup, indem sie ihn dazu auffordert, etwas anderes zu tun („Hannes, hör‘ bitte auf. Komm‘ mal her, willst du was malen?“)

Transkription 16: Polyadisches Gespräch in der Bauecke zwischen Marcel, Alexander und Simon. Marie möchte an der Interaktion teilnehmen

Analyse: Die Erzieherin (Erz1) verfolgt das Gespräch zwischen den Jungen zurückhaltend und trägt mit inhaltlicher Expansion dazu bei, das Gespräch aufrecht zu erhalten. Sie erkennt das gemeinsame Interesse der Kinder am Thema Schule. Sie unterstützt Marie bei ihrem Versuch, am Gespräch teilzunehmen, akzeptiert gleichzeitig jedoch auch die erneute Ablehnung der Jungen. Dadurch, dass sie Marie eine Handlungsalternative anbietet, unterbricht sie nicht das Gespräch der Jungen.

Marcel	Das war 'ne
Alex	Ich war schon mal in die Schule gegangen' und da gab's kein Kran.
Kommentar	
Analyse	Gesprächskern Schule

(Fortsetzung)

Marie	
Marcel	andere Schule Hallo!
Alex	Du warst in eine Baby-Schule!
Kommentar	<i>Simon und Marcel lachen</i>
Analyse	Teilhabeversuch

(Fortsetzung)

Erz1	Marcel, da dürfen alle Kinder spielen
Marcel	Hau ab! Das is nix für Mäd- chen
Alex	Aber wir spiel'n
Analyse	Ablehnung der Peergroup Unterstützung Lauras

(Fortsetzung)

Erz1	Marie, willst du was malen?
Alex	schon hier.
Kommentar	<i>Marie geht wieder zurück zum Gruppentisch und holt sich ein Blatt Papier.</i>
Analyse	Handlungsalternative

Abb. 41: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 16

Transkription 17: Polyadisches Gespräch am Gruppentisch; Herstellung eines Handlungsprodukts wird sprachlich von der Erzieherin begleitet

Analyse: Die Erzieherin (Erz1) verbalisiert die Handlungen der Kinder und präsentiert somit sprachliche Zielstrukturen in einem für die Kinder bedeutungsvollen Kontext. Die zentralen Begriffe werden von den Kindern aufgegriffen und durch die Erzieherin erneut inhaltlich expandiert und gegebenenfalls modelliert (Erz: „Ne, wir machen doch Kräuterbutter für unser Frühstück.“ Thomas: „Kräuterbutter“ Erz: „Genau, was fehlt denn dann noch für die Kräuterbutter? Marie: „Die Kräuters!“ Thomas: „Kräuters!“ Erz: „Genau, die Kräuter“). Durch offene Fragen und Widerspruchprovokation versucht sie dabei, sprachliche Äußerungen der Kinder zu evozieren. Dabei orientiert sie sich teilweise nicht an den sprachlich-kognitiven Fähigkeiten der Kinder und überfordert Thomas, der

die ironische Äußerung („Oh, Thomas, jetzt hast du die ganze Sahne kaputt gemacht“) nicht versteht.

Transkription 19: Polyadisches Gespräch zwischen Erzieherin (Erz) und Kindern im Stuhlkreis; starke Fokussierung auf die Frage- / Antwort-Struktur des Kontextes; Verhaltensregulation durch Anzahl der Sprecher nötig

Analyse: Im Rahmen des Situationsansatzes bringt die Erzieherin einen Impuls in den Stuhlkreis ein (Regenwurm) und nutzt sowohl offene Fragen, die längere und komplexere Antworten der Kinder erfordern („Wisst ihr, warum der Regenwurm heißt?“) als auch Fragen, die von jüngeren Kindern beantwortet werden können („Was meint ihr denn, wo ich den gefunden habe?“). Dabei fügt sie den Äußerungen der Kinder Informationen hinzu, um die Ideen und Vorschläge zu erweitern (Marcel: „Das heißt nich‘ Dreck, das heißt Erde! Der isst die Erde und kackt dann wieder“ Erz: „Ja, der isst Pflanzen, die in der Erde drin sind“). Der Erzieherin gelingt es, eine Situation des langandauernden gemeinsamen Denkens zu etablieren und sowohl sprachlich kompetente, als auch weniger sprachkompetente Kinder mit einzubeziehen. Sprache wird nur zur Verhaltensregulation eingesetzt, um einen verlässlichen Rahmen für die hohe Anzahl der Sprecher bereitzustellen („Bitte mit melden. Wer ganz leise ist, kommt dran.“)

Transkription 20: Polyadisches Gespräch zwischen Kindern am Tisch

Analyse: Die Erzieherin(Erz1) verfolgt das Gespräch der drei Kinder, die sich am Maltisch mit Buntstiften schminken. Zunächst greift sie nicht ein, dann versucht sie jedoch durch eine direkte Frage an Marie, das Gespräch aufrecht zu erhalten. Im Verlauf nutzt sie die Möglichkeit der Transformation einer fehlerhaften Äußerung, die zum Teil ziel-sprachlich von Marie übernommen wird („die schläft“; „die schläft“).

Erz1	Was hast du denn da in der Hand
Marie	Häh? Eine
Mara	Eine Regeboge
Analyse	Frage, Aufrechterhaltung der Interaktion

(Fortsetzung)

Erz1	Die ist aber schön, wo hast du die gefunden?
Marie	Blume. Hat die gefluck •• äh ••
Analyse	Aufrechterhaltung der Interaktion, Expansion

(Fortsetzung)

Erz1	Die
Marie	fluckt •• • äh, ich hab die von die Erde von den Gras weggenommen
Analyse	

(Fortsetzung)

Erz1	Der Regenbogen schläft?
Marie	Die Regeboge schläft. Ja guck mal, die schläft.
Analyse	Zielsprachliche Wiedergabe der Verbalphrase

Abb. 42: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 20

Zusammenfassung: An den meisten der in der Kindertageseinrichtung analysierten Gespräche sind Erzieherinnen beteiligt. Dies bietet einerseits die Chance, die Äußerungen von Kindern zu begleiten und zu unterstützen, die durch geringere sprachliche Kompetenzen weniger Möglichkeiten zur Initiierung und Aufrechterhaltung von Gesprächen haben. Andererseits besteht jedoch die Gefahr, durch zu frühes Eingreifen in die Interaktion der Kinder die Gespräche zu unterbrechen und Sprache vorwiegend zur Verhaltensregulation und Kontrolle der üblichen Handlungsabläufe einzusetzen.

Nur einmal konnte eine Situation beobachtet und analysiert werden, die der Interaktionsform des ‚langandauernden gemeinsamen Denkens‘ entspricht.

Kindertageseinrichtung B (städtisches Einzugsgebiet)

Analysiert wird das Sprachverhalten von zwei Erzieherinnen, die jeweils eine Kindergartengruppe leiten, und einer Sozialassistentin (SoA), die einer der Gruppen als Zweitkraft zugeteilt ist.

Transkription 1: Bilderbuchbetrachtung bzw. Vorlesen durch die Erzieherin

Analyse: Zur Strukturierung des Kontextes weist die Erzieherin (Erz1) die Kinder zunächst zu situationsadäquatem Verhalten an, um dann die Interaktion anzukündigen und Spannung aufzubauen („Guck, dann machst du deine Knie so und dann ist das angenehm-

mer. Schhh.... Ich habe eine Geschichte aus der Bücherei geholt. Die Geschichte heißt: Lotte und die Monster“). Bei einer Äußerung der Kinder hört sie aufmerksam zu, stellt Blickkontakt her und lässt sie ausreden. Die Äußerungen werden wertgeschätzt, von der Erzieherin aufgenommen und inhaltlich expandiert („Meint ihr?“, „Da bin ich ja mal gespannt, mal gucken, was jetzt kommt.“). Wenn nötig, werden Äußerungen der Kinder modelliert (Timo: „Unters Bett“; Erz: „Genau, unterm Bett“). Mit Hilfe von Fragen zu den Bildern werden die Kinder in die Interaktion einbezogen und zu Äußerungen ermutigt („Seht ihr die hier?“, „Frech sind die, ne?“). Im Umgang mit Konflikten reagiert sie souverän und höflich (Timo: „Ich seh auch nix“ Erz: „Es ist einfacher, wenn alle ein bisschen zurück gehen.“; Timo: „Jetzt seh‘ ich’s. Jetzt hab‘ ich’s gesehen.“). So kommt es insgesamt zu einer langandauernden Aufmerksamkeit der Kinder gegenüber der schriftsprachlich dominierten Situation des Vorlesens, die durch komplexe Äußerungen gekennzeichnet ist und gleichzeitig die sprachliche Begleitung der Kinder zulässt.

Transkription 2: Polyadisches Gespräch zwischen Erzieherin (Erz1) und Kindern

Analyse: Mit sehr viel Geduld versucht die Erzieherin zusammen mit den beteiligten Kindern Möglichkeiten für einen adäquaten Umgang mit Büchern in der Gruppe zu erarbeiten. Anlass für das gemeinsame Gespräch ist ein zerstörtes Buch. Alle Beteiligten dürfen Stellung beziehen und jeder Beitrag wird grundsätzlich akzeptiert. Es kommt somit nicht zu einer einseitigen, hierarchisch strukturierten Kommunikation. Durch Aufnahme und Expansion der kindlichen Äußerungen kommt es zu einer Situation des ‚langandauernden gemeinsamen Denkens‘, bei denen die Kinder durchgängig an der Problemlösung beteiligt sind und damit das Ergebnis der Diskussion akzeptieren. Es wird deutlich, dass sich die Erzieherin auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder einstellt und auch versucht, die Perspektive der Kinder zu übernehmen.

Erz1	mehr passiert?	Aber weißt du was? Ich
Timo	Muss immer Erwachsene mit bei sein!	
		Übernahme der kindlichen Perspektive

Erz1	mehr passiert?	Aber weißt du was? Ich
Timo	Muss immer Erwachsene mit bei sein!	

Erz1	glaube, wenn euch immer ein Erwachsener hinterherläuft, dass euch das ganz schön nerven wird, oder?	
Analyse	Sprechersignal zum Sprecherwechsel	

Erz1	Ja, zum Beispiel. Und, ihr könnt auch alle gegenseitig aufeinander aufpassen. Und falls mal jemand vergisst und Jannes sieht, hey, Maika wirft ja gerade ein Buch, was könntest du dann tun?	
Analyse	Bestätigung der Aussage des Kindes; kindgerichtete Sprache	

Jannes	Dann kann ich •• zu Maika sagen, •• kennst du die Regeln nicht mehr? Man schmeißt nich mit Büchern, man fährt nich mit Büchern Boot, man schmeißt nich auf • auf die Kinder, man zerreißt nich und beißt nich drauf und • und •• und macht nich ganz dölle zu.	
--------	--	--

Erz1	Wunderbar. Das war ganz toll! Siehst du? Und das muss sich jeder merken. Schafft ihr das?	

Abb. 43: Gesprächsausschnitt Transkription Kita B 2

Transkription 8: Polyadisches Gespräch zwischen Erzieherin (Erz2) und Kindern im Stuhlkreis; starke Fokussierung auf die Frage- / Antwort-Struktur des Kontextes
Analyse: Zur Strukturierung des Kontextes weist die Erzieherin die Kinder zunächst die Kinder zu situationsadäquatem Verhalten an („Sehr schade, klappt das jetzt?“). Die Dialog- und Beteiligungsbereitschaft der Kinder wird durch die angespannte Lernatmosphäre nicht unterstützt. Die geschlossenen Fragen („So, 12 Kinder, wie viel sind wir sonst immer?“ „Marcel, wer fehlt?“ „Ich frage mal nach dem Monat. Sören!“) lassen keinen Spielraum für längere Äußerungen, insgesamt herrschen Einwortäußerungen der Kinder vor. Die Erzieherin achtet auf die klare Struktur der Situation und lässt inhaltliche Abweichungen nicht zu. Kommt es zu emotionaler Beteiligung der Kinder (Lachen, Kichern) nutzt sie Sprache, um den ursprünglichen Handlungsablauf zu kontrollieren und fortzusetzen. Auf die Äußerungen der Kinder reagiert die Erzieherin unflexibel.

Transkription 9: Vorlesen durch die Erzieherin (Erz2) im Stuhlkreis

Analyse: Die Situation des Vorlesens ist den Kindern bekannt, löst aber Ablehnung aus (Patrick: Nein, nicht lesen, nicht lesen, nicht lesen.“). Den Inhalt des Buches fragt die Erzieherin zunächst durch eine offene Frage ab („Und warum ist das Gespenst da weiß?“), die eine komplexe Äußerung evoziert, geht aber dann zu einfachen Strukturen über, die die Kinder nur vervollständigen müssen (Erz: „Und nachts ist es...“ Lisa: „weiß“ Erz: „Und tags ist es...“ Mia: „schwarz“). Dies gibt einen Hinweis darauf, dass die sprachlichen Kompetenzen der Kinder offensichtlich nicht ausreichend berücksichtigt werden. Im Verlauf des Vorlesens kommt es zu keiner aktiven Beteiligung der Kinder.

Erz2	Du darfst mal erzählen, was für ein Buch das ist.		
Patrick	Nein, nicht lesen, nicht lesen, nicht lesen	Das Gespenster Buch	
<i>Kommentar</i>	<i>Bilderbuchbetrachtung: Das kleine Gespenst</i>		
Analyse	Ablehnung		

Erz2	Marcel	
Marcel	Ich hab mich gemeldet	Das kleine Gespenst heißt das Buch.
<i>Kommentar</i>		
Analyse		

Erz2	Und warum ist das Gespenst da weiß?	Und nachts ist es..
Marcel	Obwohl es ein Nachtgespenst, ist, darf es nicht bei tags bleiben.	
<i>Kommentar</i>		
Analyse		Phrase zur Ergänzung

Erz2	Und tags ist es		
Lisa	weiß	schwarz	
<i>Kommentar</i>			
Analyse	Einwortäußerung	Phrase zur Ergänzung	Einwortäußerung

Abb. 44: Gesprächsausschnitt Transkription Kita B 9

Transkription 11: Polyadische Situation im Stuhlkreis; Erzieherin (Erz2) bespricht mit den Kindern den weiteren Tagesablauf im Stuhlkreis, nachdem eine Praktikantin (Prak) gerade ein Vorleseangebot in der Gruppe beendet hat.

Analyse: Die Frage eines Kindes nach Begriffsklärung (Mian: „Einen Tipp?“) wird von der Erzieherin sofort aufgegriffen und thematisiert (Erz: „Wenn ich jetzt nicht weiß, wie ich meinen Reißverschluss zu kriege, kannst du mir das zeigen oder sagen?“ Mian: „Hmhm“ Erz: „Dann gibst du mir einen...“ Mian: „Tipp!“). Im Verlauf unterbindet die Erzieherin das Gespräch, welches sich in der Gruppe der Kinder aus der vorherigen Situation heraus entwickelt (Erz: „Marcel, würdest du bitte noch einen Moment warten, die Damen der Schöpfung, Lisa und Magda, sind noch nicht so ganz bei der Sache“). Insgesamt ist die Qualität und Quantität des durch die Erzieherin bereit gestellten sprachlichen Inputs als komplex und hoch einzuschätzen. Ihr gelingt es, die Kinder zur Verbalisierung von Handlungsabläufen zu ermutigen („Julian, magst du mal erzählen, was Christiane macht? Ich glaube nicht, dass Hüda weiß, was ein Spinnennetz ist. Wie ihr das macht, oder?“). Julian schildert daraufhin den Ablauf mit differenzierten begrifflichen Strukturen („spannen, schleifen, Splitter“).

Transkription 13: Polyadische Situation, die durch den Kontext stark strukturiert ist. Die Erzieherin (Erz1) leitet das Würzburger Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit an, wodurch sich eine deutliche Hierarchie und einfache Frage- / Antwort-Struktur im Gespräch ergibt.

Analyse: Die Erzieherin fragt nach der Bezeichnung von Bildkarten und den jeweiligen Anlauten des Gegenstands, der auf den Karten abgebildet ist. Während sich aus der Struktur des Programms in der Regel nur Einwortäußerungen in den Antworten der Kinder ergeben können, gestaltet die Erzieherin den kommunikativen Rahmen mit einer angenehmen und repressionsfreien Atmosphäre. Ihr Feedback auf die Äußerungen der Kinder ist situationsadäquat, erweiternd und kindgerecht, dennoch teils fachlich falsch (Anlaut von Eis (=ei) soll genannt werden. Erz: „Ja genau, das war ganz schön schwer, ne? Weil das klingt ein bisschen wie ein A, aber das fängt auch mit einem E an.“).

Transkription 14: Polyadische Situation auf der Empore des Gruppenraums. Die Sozialassistentin leitet eine Geschichte an, die von den beteiligten Kindern während des Erzählens nachgespielt werden soll.

Analyse: Der Einstieg in die Interaktion wird durch Verhaltensregulation der Sozialassistentin bestimmt („So Jannes, eine Ermahnung noch und Till auch. Soo, heute hören wir die letzte Geschichte von Petrus.“). Die Rollen werden verteilt, dabei zeigt sich die Sozialassistentin wenig aufmerksam gegenüber Gesprächsbeiträgen und Wünschen der Kinder (Till: „Maika war in den letzten Geschichten noch nicht“. Maika: „Ich war auch noch nicht“ SoA: „Maika, du warst schon“ Maika: „Ich war aber kein Petrus“ SoA: „Ja, aber ist ja egal...“). Begrifflich-inhaltliche Fragen („Was sind Christen?“) werden nur kurz beantwortet, ohne Rückversicherung, ob die Antwort für die Kinder ausreichend ist (SoA: „Was Christen sind? Christen sind die, die an Gott und Jesus glauben. Und was die Christen machen müssen, erzähl‘ ich euch in der Geschichte.“). Durch das freie Nacherzählen der Geschichte versucht die Sozialassistentin, eine gemeinsame Sprache mit

den Kindern zu finden, insgesamt erscheint der sprachliche Input dadurch jedoch restringiert („Und tut den ins Gefängnis“). Nachfragen zur Geschichte können nicht von ihr beantwortet werden („Soll ich dir ganz ehrlich sagen? Ich weiß es nicht.“). Dass Interesse an der Geschichte und die Involviertheit der „Schauspieler“ führt jedoch dazu, dass einige Phrasen direkt von den Kindern übernommen und inhaltlich weitergeführt werden (Erz: „Und sie lief zu den anderen Christen und wollte ihnen berichten, dass Petrus vor der Tür steht.“ Maika: „Petrus steht vor meiner Tür.“ (...) Timo: „Sie sind im Gefängnis doch.“ Maika: Nein, er ist nicht mehr im Gefängnis. Steht ganze Zeit vor meiner Tür und klopft.“)

Transkription 16: Polyadische Situation am Basteltisch. Die Erzieherin (Erz2) spricht in der offenen Situation vor dem Mittagessen mit den Kindern, die gerade aufräumen.

Analyse: In der offenen Situation entsteht eine entspannte Gesprächsatmosphäre, die von gegenseitiger Akzeptanz und hoher sprachlicher Qualität (Konjunktiv, Passiv, komplexe Nebensatzstrukturen) gekennzeichnet ist. Durch die geringe Sprecherzahl ist es offensichtlich nicht nötig, das Gespräch hierarchisch zu strukturieren. Durch das responsive Verhalten gelingt es der Erzieherin, komplexe Gesprächsbeiträge zu evozieren.

Erz2	Das macht nichts, es müssen nicht immer alle
Lisa	Die anderen sind noch nicht fertig.
Analyse	Responsives Verhalten, Expansion

Erz2	zur selben Zeit fertig werden.
Lisa	Ja, und es geht ja auch nicht darum, wer am schnellsten ist
Analyse	Responsives Verhalten, Expansion

Erz2	Ach?
Lisa	Man macht ja kein Wettrennen. Und beim Essen auch nicht, da kriegt man noch Bauchschmerzen.
Analyse	Hörersignal, Aufforderung zur Expansion Erneute Expansion

Abb. 45: Gesprächsausschnitt Transkription Kita B 16

Zusammenfassung: In der Kindertageseinrichtung B erhalten die Kinder vielfältige Möglichkeiten, ihre Sprache in sinnvollen Handlungskontexten einzusetzen. Der Verzicht auf vorgefertigtes und unflexibles Spielzeug führt dabei zu skriptbasierten Symbol- und Rollenspielen. Die Erzieherinnen berücksichtigen in ihrem Umgang mit abstrakten Begriffen insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund und versuchen unter Rückgriff auf das sprachliche System der Kinder die fehlenden Begriffe innerhalb der Peergroup zu erarbeiten, statt sie einfach vorzugeben.

Die Qualität der kindlichen Äußerungen ist stark abhängig von der Situation: Sind viele Sprecher an der Interaktion beteiligt, entsteht eine starke Verschiebung des Einsatzes von Sprache im Hinblick auf Verhaltenskontrolle. Sind wenige Sprecher beteiligt, ist die Atmosphäre von Offenheit und Akzeptanz geprägt und ermöglicht eine hohe sprachliche Qualität im authentischen sprachlichen Austausch zwischen Erwachsenen und Kind. Die Kinder erhalten viele verschiedene Anregungen zum sprachlichen Handeln: Experimentieren und Vermutungen äußern, Handlungsbegleitung bei Mal- und Bastelangeboten, dialogische Bilderbuchbetrachtung, Geschichten nachspielen, Symbol- und Rollenspiele, Austausch beim Essen.

Durch den Einsatz kindgerichteter Sprache und die sprachliche Begleitung der kindlichen Äußerungen gelingt es den pädagogischen Fachkräften eine vertikale Gesprächsstruktur in polyadischen Interaktionen zu entwickeln.

Kindertageseinrichtung C (ländliches Einzugsgebiet)

Analysiert wird das Sprachverhalten von drei Erzieherinnen, von denen eine als Gruppenleitung (Erz) tätig ist und zwei jeweils als Zweitkraft einer Gruppe (Erz3) zugeordnet sind. Die Erzieherin (Erz1), die eine Gruppenleitung übernimmt, hat nach eigener Auskunft eine Fortbildung zum Thema Sprachförderung im Kindergarten besucht. Sie setzt explizit Techniken zur Korrektur und Begleitung der kindlichen Äußerungen ein.

Transkription 1: Polyadische Situation im „Nachspielraum“. Die Erzieherin (Erz1) reflektiert gemeinsam mit den Kindern das Projekt-Thema der vergangenen und aktuellen Woche.

Analyse: Zum Einstieg in das Gespräch beginnt die Erzieherin mit einer einfachen, geschlossenen Frage, auf die alle Kinder antworten können („Wovon haben wir die letzte Woche die ganze Zeit gesprochen?“). Sie nimmt die Äußerungen der Kinder auf und erweitert den Fokus durch eine weitere Frage zum Thema („Und was haben wir die letzte Woche alles gemacht?“), die wiederum viele Antwortmöglichkeiten zulässt. Darüber hinaus setzt sie die Strategie der Widerspruchsprovokation ein, um das Gespräch aufrecht zu erhalten und zum Nachdenken anzuregen (Erz1: „Aber da war doch Gold drin.“ Marie: „Aber kein echtes. Da war Schokolade drin.“). Durch die weitere inhaltliche Expansion erarbeiten die Kinder selbständig den aktuellen Arbeitsauftrag (Tia: „Nein, wir müssen noch das Schwert fertig machen.“).

Erz1	Aber da war doch Gold drin	
Marie	Aber kein echtes. Da war Schokolade	
Analyse	Widerspruchsprovokation	Widerspruch, Expansion

Erz1	Ja, aber das ist doch viel besser als echtes Gold oder?		Was haben wir denn noch so gemacht in der letzten
Marie	Ja. Das schmeckt besser!		
Analyse	Zustimmung, Expansion	Zustimmung	Hinführung zum aktuellen Fokus

Erz1	Woche? Meldet euch mal. ((2s)) Ja, Luna?	Genau. Seid ihr denn mit dem Schwert schon alle fertig geworden?
Luna	Ein Schwert gebaut.	
Analyse	Zustimmung, Hinführung zum Arbeitsauftrag	

Tia	Nein wir müssen noch das Schwert fertig machen.		
Luna	Nein.		
Analyse	Aktueller Arbeitsauftrag wird von den Kindern verbalisiert		

Abb. 46: Gesprächsausschnitt Transkription Kita C 1

Transkriptionen 2 und 3: Das Gespräch ist strukturiert durch den Übungscharakter der Situation. Die Erzieherin (Erz1) übt mit den Kindern zunächst Präpositionen (Transkription 2), dann überprüft sie Farben und Aufgabenverständnis (Transkription 3).

Analyse: Die Gesprächsstruktur der beiden Situationen ist deutlich hierarchisch geprägt, die Erzieherin gibt Anweisungen, die die Kinder ausführen und verbalisieren sollen. Das handlungsbegleitende Sprechen wird von der Erzieherin sprachlich unterstützt und modelliert. Sowohl morphologisch-syntaktische als auch semantisch-lexikalische Aspekte der Kinderäußerungen werden dabei von der Erzieherin korrigiert.

Erz1	Jonathan, wo steht Tomas jetzt?	Steht Tomas hinter dem Stuhl?
Jonathan	Da beim Stuhl.	
Analyse	Direkte Frage mit klarer Zielstruktur	Widerspruchsprovokation, Präsentation der Zielstruktur

(Fortsetzung)

Erz1	Genau, vor dem Stuhl steht er jetzt. Jonathan, kletter mal	
Jonathan	Ne •• vor!	
Analyse	Expansion der Äußerung unter Einbau der Zielstruktur, Umformung	

(Fortsetzung)

Erz1	unter den Tisch. ((5s)) Genau, super, jetzt bist du unter dem Tisch. Tomas, wo
Analyse	Präsentation der Zielstruktur

Erz1	hat sich denn der Jonathan versteckt?	Super, richtig! Tomas
Tomas	Unterm Tisch is' er!	
Analyse	Übernahme der Zielstruktur	

Abb. 47: Gesprächsausschnitt Transkription Kita C 2

Transkription 4: Polyadische Situation, die durch den Kontext stark strukturiert ist. Die Erzieherin (Erz2) leitet das Vorschultraining an.

Analyse: Die Erzieherin stellt einfache Fragen zum semantischen Feld ‚Badezimmer‘, die nur wenig komplexe Antworten der Kinder erfordern. Großen Wert legt sie auf die Verhaltensregeln („Ich melde mich. Ich höre gut zu“), die die Struktur des Trainings unterstützen sollen. Die Äußerungen der Kinder richten sich ebenfalls nach einer Struktur, die dem „pattern-drill“, dem Auswendiglernen sprachlicher Strukturen ähnelt. (Erz2: „Wir antworten immer in ganzen Sätzen!“). Sie differenziert dabei nicht zwischen sprachkompetenten und weniger kompetenten Sprechern, da alle die gleiche sprachliche Zielstruktur äußern sollen („Im Badezimmer gibt es...“). Während die Kinder, die keinen kritischen Wert in den Subtests des SSV unterschritten haben, sich auf die verlangte Zielstruktur einzustellen, gelingt dies Joscha nicht (beide Subtests unterschritten). Korrekturtechniken setzt sie wenig empathisch und wenig unterstützend ein. Die Erzieherin-Kind-Interaktion ist als nicht altersadäquat einzuschätzen.

Erz1	• • • So, was gibt es denn noch im Badezimmer? • • • Ja, Fritz		Wir antworten immer in ganzen Sätzen!
Fritz	Eine Zahnbürste		
Analyse	Einfache Frage	angemessene Antwort in natürlicher Interaktion	Kein angemessenes Feedback zur Äußerung des Kindes

Erz1	Gut, was gibt es noch im Badezimmer?		
Fritz	Äh •• im Badezimmer ist eine Zahnbürste.		

(Fortsetzung)

Erz1	Tiara?	Im Badezimmer..
Tiara	Eine Bürste.	Im Badezimmer gibt es eine Bürste.

Erz1	Marlen?	Genau. Joscha,
Marlen	Im Badezimmer gibt es eine •••hm ••• ein Klo.	
Kommentar	Gelächter	

Erz1	was gibt es noch im Badezimmer?	Im Badezimmer gibt es...
Joscha	In Badezimmer ein Waschlappen is'	In •••äh •••
Analyse	angemessene Antwort bezogen auf die Sprachkompetenz	Erneut Fokussierung auf die Zielstruktur, ohne angemessenes Feedback zur Kinderäußerung

Erz1	Im Badezimmer...	Im Badezimmer gibt es einen...
Joscha	Im Bade• • •zimmer eine	Waschlappen.
Analyse		Sehr viel weniger komplexe Äußerung als die erste Antwort des Kindes

Abb. 48: Gesprächsausschnitt Transkription Kita C 4

Transkription 5: Polyadische Situation, nach dem Vorschultraining offene Gesprächssituation zwischen Erzieherin und zwei Kindern.

Analyse: Im Gegensatz zum voran gegangenen Vorschultraining herrscht eine angenehme Atmosphäre und die Erzieherin (Erz2) zeigt sich offen und aufmerksam gegenüber den Äußerungen der Kinder. Im Gespräch nimmt sie die Äußerungen und erweitert sie (Extension), so dass längere und komplexere Gesprächsbeiträge bei den Kindern entstehen (Erz2: „Ach, und dann habt ihr Jerome in der Sparkasse getroffen? War der denn ganz alleine da?“ Marlen: „Nein, seine Mama war auch da. Und meine Mama auch. Und dann hat seine Mama mit der Mama von Jerome geredet.“). Zuhören und Reden der Erzieherin stehen in diesem Gespräch entsprechend dem Alter und den Fähigkeiten der Kinder in einem angemessenen Verhältnis, sie lässt den Kindern Zeit zu antworten und

fördert das gemeinsame Denken der Kinder, indem diese über Handlungsabläufe reflektieren. Korrigierende Äußerungen werden hier in einem sinnvollen Maß eingebracht und stören den Interaktionsverlauf nicht (Felix: „Wir hatten Kuchen geba... gebackt.“ Erz: „Ihr habt Kuchen gebacken? Da hat sich die Mama bestimmt gefreut, oder?“)

Transkription 7: Polyadische Situation am Frühstückstisch; Interaktion zwischen zwei Kindern und einer Sozialassistentin (SoA)

Analyse: Die Sozialassistentin nimmt die Signale der Kinder nicht auf und zeigt sich unaufmerksam; sie ignoriert die Äußerungen und erscheint teilnahmslos, Dialogbereitschaft ist nicht zu erkennen, da sie keinen Blickkontakt aufnimmt. Alle Bemühungen des Kindes, ein Gespräch mit der pädagogischen Fachkraft zu initiieren scheitern, Potenziale des redirecting werden nicht genutzt. Das offensichtliche Interesse des Kindes wurde nicht aufgegriffen, stattdessen ergibt sich eine negative Interaktionserfahrung für das Kind.

SoA	Hm-hm.		
Joscha	Ich hab' eine Schwester.		
Kommentar	<i>Am Frühstückstisch. Joscha und Felix haben sich zusammen gesetzt. Joscha richtet sich an Sozialassistentin</i>		
Analyse	Initiationsversuch (1)		Kein Feed-back
Felix	Ich kenne beide.		
Joscha	Ich kann nur das andere Lied!	Felix hat nicht die Tür zugemacht.	
Kommentar	<i>Joscha und Felix singen das Piratenlied. Seeräuberpa Fabian</i>		Joscha richtet sich nochmal an die Erzieherin
Analyse	Initiationsversuch (2)		
Erz	Ja	Ja, aber Finja ist heute gar nicht da.	
Joscha	Hat Finja heut' Geburtstag?		
Kommentar	<i>SoA ist mit Apfelschneiden beschäftigt und reagiert kaum auf Joscha.</i>		
Analyse	Kein Feedback	Direkte Frage	Minimale Extension
Felix	Haha, ein Mädchen.		
Joscha	Ich zieh' ein Kleid an zu	Das kriegste zurück.	
Kommentar		<i>Felix nimmt Joscha das Brot weg.</i>	<i>Joscha zieht an Felix Ärmel und holt sich sein Brot zurück.</i>
SoA	Hm-hm.		
Joscha	Ich ärger immer mein Schwester		
Analyse	Initiationsversuch (3)		Kein Feedback

Abb. 49: Gesprächsausschnitt Transkription Kita C 7

Transkriptionen 8, 9 und 11: Polyadische Situationen im Bewegungsraum (9, 11) und auf dem Außengelände (11) mit der Erzieherin (Erz3), die die Aufsicht führt.

Analyse: Sprache wird von der Erzieherin eingesetzt, um das Verhalten der Kinder zu regulieren. Individuelle Gespräche mit den Kindern werden nicht geführt. Im Bewegungsraum und auf dem Außengelände wird den Kindern eine Vielfalt an Spielthemen ermöglicht. Kinder können Rollenspiele durchführen, ohne andere Aktivitäten zu stören. Es steht jedoch nicht genügend Material für Rollenspiele zur Verfügung: Ein Turnbeutel, der von Kindern als Geldbeutel aus einem Banküberfall benutzt wird, soll wieder in den Kindergarten gebracht werden (Erz: „Was macht ihr denn da? Bringt bitte das Turnzeug wieder rein!“). Das Rollenspiel der Kinder wird durch die Intervention der Erzieherin unterbrochen.

Transkription 14: Polyadische Interaktion zwischen der Erzieherin (Erz1), Tia und Joscha am Frühstückstisch.

Analyse: Die Erzieherin versucht ein Gespräch mit Joscha zu initiieren und nutzt dabei den Kontext als Unterstützungsrahmen („Guck mal Joscha, du hast dir gar keine Wurst oder Käse mitgenommen.“): Sie nimmt die Signale des Kindes aufmerksam wahr und reagiert sprachlich angemessen und empathisch („Geht’s dir nicht so gut?“). Zusammen mit dem Kind entwickelt sie eine Problemlösung, indem sie ihm Unterstützung bei der Initiation von Peerinteraktion anbietet („Wollen wir nachher mal zusammen fragen, ob du wieder mitspielen darfst?“)

Transkription 17: Dyadische Interaktion zwischen der Erzieherin (Erz1) und einem Kind; Dialogisches Bilderbuchlesen.

Analyse: Die Erzieherin richtet den Fokus der Aufmerksamkeit auf die Bilder im Buch. Mit Korrektur- und Modellieretechniken nimmt sie die Äußerungen des Kindes auf und erweitert sie inhaltlich. Für die Herstellung der Situation geteilter Aufmerksamkeit nutzt sie nonverbale und verbale Strategien (Gestik, Blickrichtung / „Guck mal...“). Indem sie das Interesse Edgars berücksichtigt, wird eine Situation des ‚langandauernden gemeinsamen Denkens‘ aufgebaut, in der neue Begriffe und Begriffsrelationen eingeführt werden können (Sonnenblume, Pusteblume, Blumen). Die sprachliche Kompetenz des Kindes wird angemessen berücksichtigt.

Erz1	Edgar, schau mal hier. Was ist das denn?	Ja, das ist eine Sonnenblume.
Edgar	Bume.	
Kommentar	<i>Bilderbuchbetrachtung mit Edgar.</i>	
Analyse	Etablierung einer Situation geteilter Aufmerksamkeit; einfache Frage	Extension

Erz1	Und was ist das?	Das ist eine Pusteblume, genau. Pusteblumen und Sonnenblumen sind beides Blumen, da hast du Recht. Und guck mal hier auf der nächsten Seite, was ist das denn? Das dürfte dich doch interessieren!
Edgar	Auch Bume	
Analyse	Shared thinking	

Erz1	Ein Trecker, genau. Habt ihr zuhause auch einen Trecker?	
Edgar	Tecker!	Mein Papa!
Analyse	Extension; shared thinking	

Abb. 50: Gesprächsausschnitt Transkription Kita C 17

Zusammenfassung: Im offenen Konzept ergeben sich selten dyadische Erzieherin-Kind-Interaktionen, im Bewegungsraum wird Sprache beispielsweise häufig zur Regulation von Handlungsabläufen eingesetzt. Häufiger entwickeln sich dadurch jedoch Gespräche zwischen den Kindern. Potenziale (am Frühstückstisch) werden nicht ausgenutzt, da es eine deutliche Trennung zwischen Mobiliar der Kinder und Mobiliar für die Erwachsenen gibt.

Auch in der Kindertageseinrichtung C zeigt sich, dass stark strukturierte Situationen, wie zum Beispiel das Vorschultraining, zu einer deutlichen Verringerung der kindlichen Äußerungslänge führen. Darüber hinaus ist die Gesprächsstruktur monologisch-horizontal, Sprache wird überwiegend direktiv und wenig erweiternd von den Erzieherinnen eingesetzt. Die Fortbildung einer Erzieherin im Hinblick auf die sprachliche Begleitung kindlicher Äußerungen mittels Korrektur- und Modellertechniken beeinflusst in einem positiven Maße die polyadischen Interaktionen, an denen sie beteiligt ist. Diese werden empathisch eingesetzt und unterstützen die Äußerungslänge und –komplexität der Kinder, ohne die Gesprächsbeiträge zu stören.

Kindertageseinrichtung D (städtisches Einzugsgebiet)

Analysiert wird das Sprachverhalten von zwei Erzieherinnen (Erz1, Erz2), die jeweils als Gruppenleitung tätig ist und einer Sozialassistentin (SoA), die einer Gruppe als Zweitkraft zugeordnet ist und muttersprachliche Kompetenz im Russischen besitzt.

Transkription 3: Polyadische Situation zwischen Kindern und Erzieherin (Erz1) am Basteltisch.

Analyse: Die Erzieherin leitet ein Bastelangebot an und versucht, auf die sprachlichen Äußerungen der Kinder zu reagieren. Ihr gelingt es dabei nicht, dass alle Beteiligten zu Wort kommen. Das Gespräch ist durch viele Unterbrechungen und gescheiterte Versuche der Interaktionsetablierung gekennzeichnet. Sie ist zwar aufmerksam gegenüber den Sprechersignalen der Kinder und zeigt sich dialogbereit, kann aber nicht alle Initiationsversuche berücksichtigen und nutzt die Möglichkeit von ‚redirects‘ nicht. Auffallend ist das wiederholte Scheitern von Melody, in den sprachlichen Austausch mit der Erzieherin zu treten, während Martins Strategie, das Gespräch zu unterbrechen, zur Interaktion mit der Erzieherin führt. Trotz der Vielzahl an nicht zielsprachlichen Äußerungen, werden die Gesprächsbeiträge der Kinder nicht modelliert.

Melody	Iris, Iris ((5s)) Iris?	Iris, Iris, Iris m	Iris, Iris, Iris, Iris? m
Erz1	Was soll ich drauf schreiben auf dein Blatt?	Ich hab' nämlich nochmal probiert.	
Analyse	Initiationsversuch (1)	Initiationsversuch (2)	Initiationsversuch (3)

Chantal	Hm so Britta? So was machen?	
Melody	So eine?	
Martin		Darf ich auch was für Britta malen?

Chantal	Martin darf...	
Melody		was schöneres, oder eine Blume • • Wie will • Martin will auch eine machen.
Martin		Ich würde gerne einen Wunsch malen.
Timm	Musst dir aber Mühe geben.	

Chantal		du hast auch gleiche blau
Melody		Wir beide haben gleiche, blau.
Martin		
Erz1	Erst kannst du eine Blume malen, dann kannst du einen Wunsch für Britta malen.	
Analyse	Interaktion mit Martin	Interaktionsversuche mit Erzieherin gescheitert

Abb. 51: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 3

Transkription 8: Polyadische Situation zwischen Erzieherin (Erz1) und drei Kindern am Gruppentisch.

Analyse: Die Erzieherin begleitet ein Gespräch der Kinder, die sich ein Bilderbuch anschauen. Dabei nimmt sie die Äußerungen auf und erweitert sie teilweise inhaltlich, teilweise antwortet sie elliptisch. Sie achtet darauf, dass die Gesprächsbeiträge aller Kinder respektiert werden und unterbricht den Redefluss nicht. Die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen der Kinder werden nicht durchgängig berücksichtigt, einige der Äußerungen sind wenig komplex („ja“, „richtig“), obwohl die Möglichkeit bestanden hätte, eine Situation des ‚langandauernden gemeinsamen Denkens‘ zu etablieren. An anderer Stelle wird der Gesprächsbeitrag des Kindes angemessen inhaltlich ergänzt („Ja, der isst Fleisch aber der Elefant nicht“). Durch die wenig konstante Responsivität ist davon auszugehen, dass die Erzieherin sprachlich-kommunikative Strategien eher situationsabhängig und implizit einsetzt.

Transkription 10: Polyadische Situation am Maltisch; Erzieherin (Erz1) verfolgt das Gespräch der Kinder und nimmt im Verlauf unterstützend daran teil.

Analyse: Die Erzieherin signalisiert ihr Interesse am Gespräch der Kinder („Ehrlich?“) und unterstützt die Handlungen durch angemessene Rückmeldung („Aber Maris, du kannst ja schon schön malen.“). Sie fragt die Kinder direkt, ob sie an der Interaktion teilhaben darf („Maris, ist da noch Platz neben dir?“). Eine Äußerung, die die Kinder offensichtlich nicht verstanden haben („Dankeschön, sehr freundlich die Damen.“) wird von der Erzieherin nicht erläutert. Einige Situationen, in denen die Gesprächsbeiträge der Kinder hätten modelliert werden können, werden nicht genutzt. Einige Äußerungen der Erzieherin sind elliptisch („Nimm doch.“), einige Fragen sind so gestellt, dass nur kurze Antworten der Kinder evoziert werden („Malt ihr die alle gleich?). Insgesamt besteht eine offene Gesprächsatmosphäre, die von der Erzieherin in unterschiedlicher Qualität genutzt wird, um die sprachlichen Äußerungen der Kinder zu unterstützen und zu erweitern.

Transkription 11: Polyadische Situation, die von der Erzieherin (Erz1) strukturiert wird und die Kinder aus der Gruppe einbezieht: Der Geburtstag von Rabia soll gefeiert werden.

Analyse: Sprache wird von der Erzieherin durchgängig eingesetzt, um das Verhalten der Kinder zu regulieren und die Handlungsplanung zu strukturieren. Individuelle Gespräche mit den Kindern werden nicht geführt, die Äußerungen der Erzieherin sind elliptisch, direktiv und nicht dem Alter und der sprachlichen Kompetenz der Kinder angemessen. Gestische Unterstützung bleibt bei Verständnisschwierigkeiten der Kinder aus. Die Ironie in einem der Gesprächsbeiträge kann von dem Kind nicht erfasst werden. Insgesamt ist die Atmosphäre nicht von Akzeptanz und Freundlichkeit bestimmt und somit nicht für den Kontext (Geburtsstagsfeier) angemessen. Die negative sprachliche Attribuierung eines Kindes erscheint ebenfalls unangemessen und kann nicht als sprachliches Vorbild für die Gruppe dienen („Oh Liam, setz dich mal hin, ey du machst mich voll kirre hier.“).

Edi	
Erz (m)	Ebenezer, hinstellen. Ebi, hinstellen!
Kommentar	<i>Im Stuhlkreis, Rabia feiert Edi versteht nicht und bleibt sitzen</i>
Analyse	Elliptische, direktive Äußerung Elliptische, direktive Äußerung ; keine nonverbale Unterstützung

Jara	Du musst Kerze pusten Zaubern!
Erz (m)	Die Kerze kann man nicht pusten, höchstens auspusten.
Analyse	Unangemessene, wenig empathische Korrektur

Jara	Hokus Pokus filebus.
Erz (m)	Kannst du einen Zauberspruch? Liam, setz dich mal richtig hin.

Liam	Warum? Bitte auf Schoß.
Erz (m)	Liam, du setz dich auf deinen Popo, nicht auf
Kommentar	<i>Erz muss Liam zum Platz zurück bringen.</i>

Liam	Ja.
Erz (m)	Liam, soll ich dir ne Brille besorgen, damit du gucken kannst? Bleib doch mal da. Sie zeigt uns das, okay? Ich will auch mal gucken, sonst muss ich mir 'ne Brille besorgen. Jetzt gucken wir mal.
Kommentar	<i>Liam gähnt laut. Geburtstagskind will sein Geschenk zeigen</i>
Analyse	Unangemessene ironische Äußerung

Abb. 52: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 11

Transkription 16: Polyadische Interaktion vor dem Mittagessen. Im Stuhlkreis leitet die Erzieherin (Erz1) ein den Kindern bekanntes Spiel an

Analyse: Zunächst versucht die Erzieherin mit geschlossenen Fragen und direktiven Äußerungen das Verhalten der Kinder zu regulieren und den Ablauf zu strukturieren. Sie spricht gezielt die Kinder an, die die Interaktion stören. Auch im Verlauf des Spiels bleiben die Äußerungen der Erzieherin direktiv, elliptisch und sind für den Kontext des Spiels nicht angemessen, beschränken sich teils auf einen Imperativ („Anfassen!“). Demgegenüber wird eine Phrase verwendet, die für die sprachliche Kompetenz der Kin-

der nicht adäquat erscheint („Nur weil’s der Justin ist, möchte die Dame heute nicht? Dann kannst du heute gar nicht mitspielen.“). Gegen Ende der Interaktion nehmen die elliptischen Äußerungen zu („Amila, singen.“; „Hände anfassen und nicht so doll“).

Transkription 21: Polyadische Interaktion, die von den beiden pädagogischen Fachkräften (Erz2 und SoA) initiiert wird, die Gesprächsführung übernimmt die Leitung der Gruppe (Erz2)

Analyse: Es herrscht eine angenehme Atmosphäre und die Erwachsenen zeigen sich offen und aufmerksam gegenüber den Äußerungen der Kinder. Der Inhalt des Gesprächs (Abschiedsfeier der Schulkinder) wird sprachlich prägnant präsentiert und häufig mit der zielsprachlichen Struktur in unterschiedlichen Kontexten geäußert. Gesprächsbeiträge der Kinder werden akzeptiert und inhaltlich erweitert, so dass ein Gespräch entsteht, welches sowohl prägnante sprachliche Strukturen als auch komplexere Äußerungen beinhaltet. Durch die offenen Fragen der pädagogischen Fachkräfte und die Wertschätzung der kindlichen Gesprächsbeiträge kann eine Situation des ‚langandauernden gemeinsamen Denkens‘ etabliert werden. Die Erzieherin stellt ein gutes sprachliches Vorbild für die Kinder dar.

Nadika	Hause nehmen?	
Sahranur	Da auch?	
SoA		
Kommentar	<i>Möchte Bilder aus dem Fach mit nach Hause nehmen</i>	<i>Feiert ihr heute auch Abschied? Nur die Schulkinder nehmen ihre Sachen mit</i>
Analyse	Initiierung des Gesprächs; Präsentation der sprachlichen Zielstruktur	

Amila	Ja aber ich bleibe auch bei ihr	
SoA	Ihr bleibt ja noch bei uns.	Du bleibst auch noch bei uns, genau.
Analyse	Korrektur mit Extension der vorangegangenen Äußerung	

Nadika	Von Aysha auch?	
Amila	Alle feiern Abschied.	
SoA	Ja, Aysha kommt auch neu zu uns in die Gruppe	
Analyse	Korrektur mit Extension der vorangegangenen Äußerung	

Nadika	Dann ham wir kein Kinder.
Amila	Ja.
SoA	Alle feiern Abschied? Alle, alle, alle?
Analyse	Widerspruchsprovokation

Nadika	Wir essen heute Abschied?
Sahranur	Morgen kommt neue Kinder.
Erz2	Nein, viele feiern Abschied.
Analyse	Sprachliche Zielstruktur

Amila	Und ich feier Abschied.
Sahranur	Ich bin groß
Erz2	Die Großen feiern Abschied.
Analyse	Sprachliche Zielstruktur

Amila	Ich bin 5 und Lina is auch 5.
Sahranur	
Erz2	Nächstes Jahr, über-nächstes Jahr, wenn ihr sechs seid. Aber Lina zieht weg, deswegen feiert sie Abschied.
Analyse	

Erz2	So jetzt müsst ihr kurz zuhören, während Svetlana die Mappen packt. Wenn wir die Kinder gleich reinholen, müssen wir noch erzählen, warum wir heute Abschied feiern. Und dann, wenn man Abschied feiert, dann wünscht man noch alles Gute. Dann überlegen wir uns, was wir den Kindern wünschen können, wenn sie bald in die Schule kommen, oder in die neue Wohnung gehen.
Analyse	Komplexe Nebensatzstrukturen, Anregung zum gemeinsamen Nachdenken

Abb. 53: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 21

Transkription 22: Polyadische Interaktion, die von den beiden pädagogischen Fachkräften (Erz2 und SoA) initiiert wird.

Analyse: Es herrscht eine angenehme Atmosphäre und die Erwachsenen zeigen sich offen und aufmerksam gegenüber den Äußerungen der Kinder. Die sprachliche Zielstruktur („Ich wünsche den Kindern, dass...“) wird zunächst von der Gruppenleitung eingeführt und von der Sozialassistentin übernommen, die den Kindern jedoch eine fehlerhaft Äußerung präsentiert („Ich wünsche euch, dass ihr euch allen euch neue Freunden findet“). Die fehlerhafte Pluralmarkierung wird vom nächsten Kind übernommen (Sulaf: „Äh, dass das neue Freunden hinkomm“) und muss von der Erzieherin

modelliert werden („Ganz viele neue Freunde“). Im Verlauf reagiert die Erzieherin sehr einfühlsam auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder und bietet weniger kompetenten Sprechern sprachliche Zielstrukturen an, die übernommen werden können. Sie geht humorvoll und wertschätzend mit den Äußerungen der Kinder um und stellt einen motivierenden Rahmen her, in dem sich alle Kinder orientieren können.

Transkription 23 und 24: Polyadische Interaktion vor dem Mittagessen, strukturiert von der Sozialassistentin (SoA) und einer Vertretungskraft (Erz3)

Analyse: Die Interaktion wird durch den für die Kinder bekannten Rahmen bestimmt. Vor dem Mittagessen wird ein Spiel gespielt, dann sollen die Kinder wiederholen, was es zum Essen gibt. Die Situation ist durch die Vielzahl an Kindern angespannt und der kommunikative Charakter ist direktiv. Die Sozialassistentin präsentiert eine Reihe fehlerhafter Äußerungen, die teilweise von den Kindern übernommen werden (SoA: „Und wenn ich sage alle Vogeln fliegen hoch, was macht ihr?“ Zehra: „Alle Vogeln“), darunter sind Wortstellungsfehler („jetzt arbeitet ab heute bei uns Jenny“; „Daniel, musst du schnell schon sagen, was du möchtest“; „Ich sag euch was ich möchte spielen mit euch“) und fehlerhafte Nominalflexion („alle Vogeln“; „es gibt heute keine Löffeln, wo siehst du denn hier ein Löffel?“). Durch die hierarchische Struktur der Situation und den direktiven Sprachstil der Sozialassistentin werden keine komplexen Äußerungen der Kinder evoziert. Korrektur- und Modellieretechniken werden nicht einfühlsam eingesetzt, es finden vielmehr direkte Verbesserungen statt („Nich eine! Hast du zugehört, was ich eben gerade gesagt hab?“).

Zusammenfassung

In der Analyse des sprachlichen Inputs der Kindertageseinrichtung D wird im Vergleich zu den anderen Einrichtungen sehr deutlich, dass es aufgrund der sprachlichen Heterogenität kaum kompetente Sprecher innerhalb der Peergroup gibt, die ein sprachliches Vorbild für die anderen Kinder darstellen könnten. Erzieherinnen stehen hier vor der kaum zu bewältigenden Aufgabe, diese Funktion zu übernehmen: Trotz der reduzierten Gruppengröße kommt es nur selten zu dyadischen Interaktionen zwischen Erwachsenem und Kind, in keinem Fall ist eine Situation des ‚langandauernden gemeinsamen Denkens‘ zu beobachten.

Die in der quantitativen Erhebung gewonnene Erkenntnis, dass Mädchen nicht hinreichend bezüglich ihrer sprachlichen Kompetenzen unterstützt werden, lässt sich aus den Ausschnitten der Gesprächsprotokolle nicht hinreichend erklären. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass die Initiierungsversuche von Mädchen im Vergleich zu Jungen nicht adäquat aufgegriffen werden (Transkription 3). Hier werden mehrere initiiierende Gesprächsschritte eines Mädchens von der Erzieherin nicht aufgegriffen, während der Versuch eines Jungen sofort berücksichtigt wird. Zwar finden sich in den Transkriptionen keine weiteren Hinweise auf ähnliches Verhalten, die Strategie des Jungen, an dieser Stelle lauter zu sprechen als die beiden Mädchen, führt trotz der Simultanität des Beitrags zur Etablierung der Kommunikation mit der pädagogischen Fachkraft.

Während der Reflexion der Ergebnisse des Sprachscreenings berichten die Erzieherinnen von ihrer Einschätzung, dass die sprachlichen Fähigkeiten der Mädchen im Durchschnitt über der Kompetenz der Jungen liegen. Das pädagogische Team zeigte sich in der Prä-

sensation und Analyse der Ergebnisse deutlich überrascht über die Tatsache, dass ein statistisch relevanter Unterschied zwischen den sprachlichen Fähigkeiten der Jungen und Mädchen nicht aus den zum ersten Messzeitpunkt vorliegenden Daten nachzuweisen ist. Die Vermutung liegt nahe, dass die Einschätzung der Erzieherinnen über die vermeintlich höheren sprachlichen Kompetenzen der Mädchen im Vergleich zu den Jungen zu einem veränderten Verhalten im pädagogischen Alltag führen. So erklärt sich, dass im Beobachtungszeitraum ausschließlich Jungen am Sprachförderprogramm „Hokus und Lotus“ teilnahmen, welches von der aus Landesmitteln finanzierten Fachkraft durchgeführt wird, die in der Einrichtung für die Sprachförderung zuständig ist. Die Zusammenstellung der Kleingruppe erfolgt in gemeinsamer Absprache auf Empfehlung der einzelnen Gruppenleitungen.

7.2.3 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In der vorliegenden Arbeit wird das komplexe Zusammenspiel zwischen sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter mit dem sprachlichen Input im Kindergarten dargestellt und analysiert. Auf der Grundlage des theoretischen Rahmenmodells zum Erst- und Zweitspracherwerb im Deutschen, werden die Überlegungen zur Emergenz von Sprache (Hollich, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2000) im pädagogischen Setting DesKindergartens konkretisiert und erweitert. Die zentralen Fragestellungen dieser Arbeit beziehen sich auf den Zusammenhang zwischen den formalsprachlichen Kompetenzen der Kinder und den kommunikativen Strategien, mit denen sie in Interaktion mit der Peergroup und pädagogischen Fachkräften treten. Zunächst sollen die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und auf der Grundlage der theoretischen Erarbeitung diskutiert werden. In einem weiteren Schritt werden die forschungsleitenden Fragestellungen spezifizierend beantwortet und im Zusammenhang mit der methodischen Vorgehensweise reflektiert. Schließlich werden die Ergebnisse zu pädagogischen Handlungskonsequenzen verdichtet, um im Rahmen eines Ausblicks zu einem theoriegeleiteten Umgang mit sprachlicher Heterogenität im elementarpädagogischen Kontext beizutragen.

In der Ergänzung der aktuellen Diskussion um geeignete Verfahren zur Feststellung des Sprachentwicklungsstandes im Vorschulalter wird aufgrund der Komplexität des Gegenstands eine mehrdimensionale Verfahrensweise vorgeschlagen, die neben den strukturellen auch die pragmatisch-kommunikativen Aspekte von Sprache in ihrer Interdependenz berücksichtigt und so die Dichotomie von Beobachtung und Testdiagnostik zu Gunsten einer Triangulation quantitativer und qualitativer Diagnostik überwindet. Während der Vorteil der Standardisierung des SSV (Grimm 2003b) einen Vergleich der sprachlichen Kompetenzen mit der Altersgruppe erlaubt, bietet er in diesem Zusammenhang gleichzeitig eine verlässliche Fokussierung im Prozess der Beobachtung: Insgesamt stellt sich in der Kombination der Methoden dabei heraus, dass die Kinder, die im Sprachscreening einen niedrigen Wert erzielen, über geringere kommunikative Strategien verfügen und zu weniger komplexen Äußerungen fähig sind als die Kinder, die keinen kritischen Wert in den Subtests des Screenings unterschreiten.

Eine differenzierte Betrachtung der Ergebnisse erfordert die Beurteilung der Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben und erst seit kurzem in Kontakt mit der Umgebungssprache stehen. Zwar wird auch hier die Ansicht von Schöler und Kany (2007, 90) geteilt, dass als Maßstab bei der Beurteilung sprachlicher Fähigkeiten die Unterrichtssprache Deutsch herangezogen werden muss, die Interpretation der Ergebnisse sollte jedoch stets im Verbund mit den besonderen Spracherwerbsbedingungen mehrsprachiger Kinder erfolgen. Im Zusammenhang mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit stehen Kindern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch zwar nicht die sprachstrukturellen Kompetenzen zur Verfügung, um komplexe Satzstrukturen zu entwickeln, sie verfügen jedoch über vielfältige kommunikative Möglichkeiten, um über lexikalische Zugriffe und soziale Strategien den Zugang zu sprachlicher Interaktion zu erlangen. Obwohl sich aus dem Sprachscreening und der Gesprächsanalyse ein ähnliches Bild der mikrostrukturellen Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und deutschsprachigen „Risikokindern“ darlegt, ergeben sich für die Sprachentwicklung unterschiedliche Prog-

nosen: So haben Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gegebenenfalls in der Familiensprache bereits als erfolgreich erlebte Kommunikationsstrategien entwickelt, die nun auf die Zweitsprache übertragen werden können. Kinder mit mangelnden Sprachkenntnissen in ihrer Herkunftssprache dagegen haben möglicherweise bereits mehrfach Ablehnung bei der Initiierung von Peerinteraktion erfahren und Kompensationsstrategien entwickelt, wie zum Beispiel die bevorzugte Wahl von Erwachsenen als Interaktionspartner. Hier wird deutlich, dass Kenntnisse über die Kompetenz in der Herkunftssprache nötig sind, um nicht vorzeitig und verfehlt zu einer Risikodiagnose im Hinblick auf eine spezifische Sprachentwicklungsstörung zu kommen.

Bei Betrachtung der Fallstudien wird das in der Forschungsliteratur geprägte Bild bestätigt, dass sich der kindliche Spracherwerb durch eine enorme Variabilität auszeichnet (vgl. Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002, 103; Szagun 2008, 6). Während durch den Einsatz eines standardisierten Screenings die Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen und Kinder mit Therapiebedarf im Sinne einer frühzeitigen Intervention ermittelt werden können, bedarf es aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungsverläufe einer Feinanalyse sprachlicher Fähigkeiten, um eine möglichst effektive und entwicklungsproximale Förderung im Kindergarten ermöglichen zu können. Auch dies spricht für die Kombination von Test- und Beobachtungsverfahren im elementarpädagogischen Bereich als Basis für eine optimale Sprachförderung.

Im Vordergrund des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit steht dabei jedoch nicht nur die bildungspolitisch geforderte Stärkung sprachlicher Fähigkeiten im Hinblick auf den Eintritt in die Schule, sondern ebenso die Unterstützung des kindlichen Verlangens nach Peer-Beziehungen, selbstbestimmter Interaktion und sozialer Teilhabe (vgl. Corsaro 2008, 14f.), für die die sprachliche und kommunikative Kompetenz des Kindes auf der Grundlage der hier dargestellten Ergebnisse ein wichtiger Schlüssel zu sein scheint.

Für die pädagogische Praxis im Kindergarten stellt dies eine wichtige Erkenntnis dar: Neben der Bereitstellung eines sprachlich und kommunikativ relevanten Kontextes im Kindergarten müssen ebenso Zugangsstrategien zu kindlichen Peerkulturen geschaffen werden, die einen Großteil des Inputs repräsentieren, aus dem Kinder sprachliche Strukturen analysieren, segmentieren und in ihr sprachliches System übernehmen. Der pädagogische Rahmen, der im Kindergarten bereitgestellt wird, bietet in diesem Zusammenhang die größten Chancen, gleichzeitig jedoch auch die größte Herausforderung für pädagogische Fachkräfte: Während wichtige sprachliche Meilensteine im Alter von drei bis sechs Jahren erworben werden und elementarpädagogische Konzeptionen Freiraum für alltagsorientierte und kindgerechte Verfahren zur frühzeitigen Sprachförderung ermöglichen, entwickeln Kinder im Vorschulalter in ihrem Streben nach selbstbestimmter Interaktion gleichzeitig jedoch auch Strategien, die Kontrolle über etablierte Spielhandlungen zu behalten und gegenüber Störungen zu schützen. In diesem Zusammenhang kommt es zu aktiven Prozessen der Exklusion beim Versuch von Kindern, sich einer Spielgruppe anzuschließen. Da dieses Verhalten von Erzieherinnen in der Regel als sozial inadäquat aufgefasst wird, kommt es zum Eingriff eines Erwachsenen, der in der Folge jedoch häufig zum Abbruch der Peerinteraktion führt. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen Corsaros (2008, 16) entwickeln die Kinder in den vier untersuchten Kindertageseinrichtungen eine Vielzahl an komplexen Zugangsstrategien zu (sprachli-

cher) Interaktion, die entweder dazu führen, nach mehrmaliger Zurückweisung und wiederholten Initiierungsversuchen den Widerstand der Peers zu überwinden oder sich den erwachsenen Bezugspersonen zuzuwenden.

In der Beantwortung der zentralen Fragestellungen sollen die Ergebnisse der Fallstudien und die Analyse der sprachlichen Interaktionen zusammengeführt und abschließend diskutiert werden. Die Perspektive der Resilienzforschung lenkt die Aufmerksamkeit dabei ebenso auf die gelingenden Interaktionsmuster von Peers und Erwachsenen, um Hinweise für pädagogische Konsequenzen herausarbeiten zu können.

Einfluss der sprachlichen Fähigkeiten auf die Interaktionsqualität

Der Zusammenhang zwischen formalsprachlichen Qualitäten und der Qualität der Interaktion wird im Vergleich der Fallstudien deutlich, bedarf jedoch einer differenzierten Analyse. Während insgesamt zu verzeichnen ist, dass die Qualität und Komplexität sprachlicher Äußerungen mit den sprachlichen Kompetenzen der Gesprächsteilnehmer zunimmt, sind jedoch auch Kinder zu vergleichsweise längeren Äußerungen fähig, die im Sprachscreening als Risikokinder identifiziert wurden. Ein in diesem Zusammenhang in der Forschungsliteratur bisher wenig beachteter Aspekt stellt das Interesse und ‚Involvement‘ des Kindes an einem Thema dar, das zu einer unerwarteten Steigerung der mittleren Äußerungslänge führen kann oder enorme Ausdauer bei den Versuchen hervorruft, trotz wiederholter Zurückweisungen an einer Peerinteraktion teilzuhaben. Ebenso ist auch der emotionale Bezug zu einem Spielpartner ein bedeutsamer Einflussfaktor auf die Qualität und Komplexität der Interaktion (vgl. Fallstudie 3). So sind Kinder mit einem hohen Beliebtheitsgrad in der Peergroup häufiger Adressaten einer Initiierung von Gesprächen und Spielhandlungen. Für die Ergebnisse von Schuele und Rice (1995), die in ihren Untersuchungen nachweisen, dass Kinder mit Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung deutlich weniger Gespräche mit Gleichaltrigen initiieren und die Gesprächsdauer aufgrund einer geringeren Responsivität im Vergleich zu sprachlich unauffälligen Kindern kürzer ist, finden sich in den vorliegenden Daten in der Folge nur zum Teil Entsprechungen: Kinder, die im Sprachscreening als wenig kompetente Sprecher eingeschätzt werden, sind zwar weniger häufig Adressaten einer ‚peer-initiation‘ und die eigenen Versuche, Interaktionen zu etablieren, werden wiederholt von den sprachlich kompetenteren Peers abgelehnt. Die Qualität und die Länge sprachlicher Äußerungen sind im vorliegenden Korpus jedoch in vielen Fällen eher vom Interesse des Kindes am Gesprächspartner oder Gesprächsinhalt abhängig als von den sprachlichen Fähigkeiten. Diese Erkenntnis erfordert eine differenziertere Interpretation sprachlicher Fähigkeiten für die pädagogische Praxis, als dies von Schuele und Rice vorgeschlagen wird. Das Interesse an einer Person oder an einem Objekt muss als Indikator in die Diagnostik und Förderung sprachlicher Kompetenzen einbezogen werden, da es in quantitativer und qualitativer Hinsicht zu sprachlicher Handlung beiträgt.

Die Probleme auf der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene sind in Folge dieser Beobachtungen nicht ausschließlich auf die mangelnde Sprachbeherrschung zurückzuführen. Die Tatsache, dass die sprachliche Qualität auch vom Interesse an einem Thema, Gegenstand oder Interaktionspartner abhängt, spricht vielmehr dafür, dass die pragmatisch-kommunikativen Defizite der Kinder zum Teil auch in den negativen Interaktionserfahrungen mit der Peergroup zu begründen sind. In der Konsequenz für die pädagogi-

sche Intervention bedeutet diese Erkenntnis, dass eine allein auf sprachstrukturelle Merkmale fokussierte Förderung nicht zu einer direkten Unterstützung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten führen muss. Bedeutsam ist dies auch in Bezug auf die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben und bereits über kommunikative Kompetenzen in ihrer Erstsprache verfügen. Der Vergleich der Fallstudien belegt eindrucksvoll, dass die Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch trotz der geringen formalsprachlichen Flexibilität in der Umgebungssprache über vielfältige Strategien verfügen, mit denen sie Gespräche aufrecht erhalten und somit aktiv sprachliche Strukturen in der Umwelt evozieren, mit denen der Input zum ‚Intake‘ wird (vgl. Roberts & Griffiths 2008, 287). Im hier dargestellten theoretischen Rahmenmodell lässt sich schlussfolgern, dass die Kinder mit einem altersentsprechenden Spracherwerbsverlauf ihrer Familiensprache bereits auf einen Erfahrungsschatz erfolgreicher Interaktionsstrukturen zurückgreifen können, die als Einstiegshilfe in die sprachliche Interaktion mit der Zweitsprache dienen.

Im Wesentlichen spiegeln die hier dargelegten Befunde aus der natürlichen Interaktion im Kindergarten die Ergebnisse der Analyse dyadischer Settings von Wilde(1996) wider, bei denen jedoch auf ein möglichst vergleichbares Vorgehen im Sinne der Annäherung an Standardisierbarkeit geachtet wurde: die Interaktionspartner sollten ein ähnliches Alter und das gleiche Geschlecht haben (vgl. ebd., 216). Wie die Autorin richtig anmerkt, stellt dies jedoch nur einen kleinen Ausschnitt sprachlicher Interaktionsmöglichkeiten dar, wie sie in Kindertageseinrichtungen vorzufinden sind. Die Kombination quantitativer und qualitativer Daten im vorliegenden Forschungsdesign verspricht in diesem Zusammenhang eine Annäherung an die soziale Wirklichkeit im Kindergarten, da die Wahl der Spiel- und Gesprächspartner wichtige Rückschlüsse auf die Strategien der Interaktionsversuche zulässt.

So stellt sich in den vier untersuchten Einrichtungen zwar grundsätzlich heraus, dass kompetente Sprecher die bevorzugten und beliebtesten Interaktionspartner für alle Kinder sind, die geringe Anzahl an sprachlichen Vorbildern innerhalb der Peergroup führt in der Kindertageseinrichtung im sozialen Brennpunkt jedoch zu einem Bild, welches sich nicht mit den bisherigen Erkenntnissen vereinen lässt: Kinder, die in der Sprachstandserhebung als wenig kompetente Sprecher ermittelt wurden, treten mit anderen Kindern unabhängig von deren sprachlichen Fähigkeiten in Kontakt. In der Analyse der Fallstudien wird jedoch deutlich, dass anders als in der von Schuele und Rice (1995) dargestellten Untersuchung sich auch kompetente Sprecher vorwiegend Erwachsenen zuwenden, um die eigenen sprachlichen Strukturen im sozialen Kontext zu überprüfen und zu erweitern. Unter den besonderen Bedingungen der sprachlichen Vielfalt in der Einrichtung scheint dies für die Kinder eine effektive Strategie zu sein, um komplexe Äußerungen aus dem sprachlichen Input übernehmen und Situationen des ‚langandauernden gemeinsamen Denkens‘ mit den pädagogischen Fachkräften initiieren zu können.

Die geringe linguistische Komplexität in der dyadischen und polyadischen Peerinteraktion führt in vielen Transkriptionsbeispielen innerhalb der Kita D zu einer geringen mittleren Äußerungslänge der Sprechpartner. Darüber hinaus können in dieser Einrichtung nur wenige Beispiele skriptbasierter Kommunikation gefunden werden, vielmehr aber eine Vielzahl von nicht zielsprachlichen Äußerungen, die im Kommunikationsprozess von den Kindern übernommen und auf die Alltagssprache übertragen werden. Anders als in

den untersuchten Kindertageseinrichtungen A, B und C ist es offensichtlich im Kindergarten mit der größten sprachlichen Vielfalt für die Kinder nicht möglich, die für den Spracherwerb im Deutschen relevanten Aspekte der Umgebungssprache aus dem sprachlichen Input zu entnehmen.

Spracherwerbsspezifische Strategien der Interaktionsetablierung

Insgesamt zeigt die Analyse der Strategien zur Interaktionsetablierung in allen Einrichtungen, dass Kinder mit Deutsch als Erstsprache, die durch Einschränkungen im Bereich semantisch-lexikalischer und morphologisch-syntaktischer Sprachkompetenzen nicht zur Realisierung komplexer Äußerungen fähig sind, gleichzeitig Probleme im pragmatisch-kommunikativen Bereich entwickeln. Kinder, die bereits eine andere Sprache erfolgreich erworben haben, nutzen ihr Wissen im pragmatisch-kommunikativen Bereich als Einstiegshilfe in die Erweiterung semantisch-lexikalischer und morphologisch-syntaktischer Kompetenzen im Deutschen.

Die in der vorliegenden Arbeit gewonnenen Daten unterstützen in diesem Zusammenhang das von Rice (1993, 111) entworfene Konstrukt des ‚Social Consequences Account‘, nach dem sprachliche Kompetenzen als Schlüssel zur sozialen Interaktion in der Peergroup gesehen werden. Kinder, die aufgrund mangelnder sprachlicher Variabilität in ihren kommunikativen Fähigkeiten eingeschränkt sind, erweisen sich demnach als besonders vulnerabel gegenüber Prozessen der Zurückweisung und Exklusion. Kompensatorische Strategien, wie die Hinwendung zu Erwachsenen oder ein verkürztes responsives Verhalten in sprachlicher Interaktion, damit Gesprächspartner die vermeintlich unverständlichen Äußerungen verarbeiten können, führen sowohl bei Mitgliedern der Peergroup, als auch bei pädagogischen Fachkräften in der Konsequenz zu fehlerhaften Hypothesen über mangelnde kognitive und soziale Kompetenzen des Kindes mit geringen sprachlichen Fähigkeiten. In der Folge geraten diese Kinder in einen Kreislauf, der durch ein vermindertes Selbstwirksamkeitserleben, Rückzug aus Peerinteraktion und den damit verbundenen sozial-emotionalen Auffälligkeiten gekennzeichnet ist (vgl. Wilde 1996, 211f; Hadley, Wilcox & Rice 1994, 112).

Während die Fallstudien auf eine Vielzahl an kommunikativen Strategien bei den Kindern nachweisen, denen hohe sprachstrukturelle Kompetenzen zugesprochen werden, sind auch im sozialen System des Kindergartens Verhaltensweisen erkennbar, die der Aufrechterhaltung komplexer Spiel- und Interaktionssituationen zwischen sprachlich kompetenten Peers bei gleichzeitiger Exklusion weniger kompetenter Sprecher dient. Dieses auch in der Integrationsforschung beobachtete Verhalten von Kindern, mit dem der soziale Status innerhalb der Peergroup zugewiesen wird (vgl. Ytterhus 2008, 112), wird in der Spracherwerbsforschung bisher nicht aufgegriffen. Die Rolle des Erwachsenen bei der Förderung inkludierender Spielhandlungen stellt sich deswegen so komplex dar, weil gerade das Eingreifen von Erwachsenen in Peerinteraktion vielfach zu Spielabbrüchen führt.

Einfluss des pädagogischen Umfelds auf die Interaktionsqualität

Durch die bewusst kontrastive Auswahl unterscheiden sich die vier Kindertageseinrichtungen in ihrer Konzeption und Organisationsstruktur dahingehend, wie sie die Aufgabe umsetzen, die Kinder in ihrem Sprachentwicklungsprozess zu unterstützen. Wie in der

quantitativen Analyse dargestellt scheint jedoch nicht ausschließlich das Konzept der Einrichtung oder das spezifische Sprachförderprogramm, sondern vielmehr der sprachliche Input von Bedeutung für die sprachlichen Kompetenzen der Kinder zu sein. Dieser konstituiert sich im komplexen Bedingungsgefüge der sprachlichen Kompetenzen der Kinder, in der Bereitstellung und Begleitung zielsprachlicher Strukturen durch die pädagogischen Bezugspersonen und in den vielfältigen sprachrelevanten Gelegenheiten, die sich aus dem pädagogischen Kontext ergeben. So sprechen die Forschungsergebnisse für eine Erklärung, die sich auf die Unterschiede in den sozialen Umwelten gründet, die den Kindern unterschiedliche kommunikative Modelle und unterschiedliche Sprachlernressourcen zur Verfügung stellen, die zu individuellen Unterschieden in der Sprachentwicklung beitragen (vgl. Hoff-Ginsberg 2000).

Die These von Katz (2004), die den Formaten im Kindergarten eine sprachrelevante Bedeutung zuschreibt, erfordert im Kontext der vorliegenden Arbeit eine differenzierte Analyse. So wird deutlich, dass nicht alle Kinder von den immer wiederkehrenden, strukturierten Situationen des Sitzkreises und des dialogischen Bilderbuchlesens profitieren. Bei einigen als kompetent eingestuften Sprechern führt vielmehr eine starke Strukturierung durch die Erzieherin zu einer geringeren und weniger komplexen Äußerungslänge als dies in der skriptbasierten Kind-Kind-Dyade der Fall ist. Die Aufgabe der Erzieherin gestaltet sich entsprechend anspruchsvoll: Bei guten Sprechern ist das Eingreifen der pädagogischen Fachkräfte meist kontraproduktiv, weil Skripte unterbrochen werden bzw. einfache Frage- / Antwort-Strukturen keine langen Äußerungen zulassen. Die Kinder, die im Sprachscreening als weniger kompetente Sprecher ermittelt wurden, benötigen aber gerade die Unterstützung des Kontextes und die sprachliche Begleitung der Erzieherinnen, um zu komplexen, themenbezogenen und kohärenten Äußerungen befähigt zu werden. Um angemessene pädagogische Angebote strukturieren zu können, die sich an den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder orientieren, muss eine sprachliche Förderung auf der Grundlage verlässlicher Daten zum Sprachentwicklungsstand der Kinder erfolgen.

Sprachspezifische Strategien der pädagogischen Fachkräfte

Im Gegensatz zu der in der Forschungsliteratur vorgefundenen Hypothese, Erzieherinnen gestalten ihre Gesprächsbeiträge auf der Grundlage der sprachlichen Kompetenzen des Kindes, mit dem sie interagieren (vgl. z.B. Rice 1993), können in der vorliegenden Untersuchung keine Hinweise darauf gefunden werden, dass pädagogische Fachkräfte die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs entsprechend modifizieren und spezifisch sprachlehrende Strategien einsetzen. Der größte Einflussfaktor auf das sprachliche Verhalten der Erzieherinnen wird vielmehr durch den Kontext bestimmt, in dem die Interaktion stattfindet. So kann wiederholt beobachtet werden, dass Sprache von den pädagogischen Fachkräften überwiegend direktiv zur Regulierung von Handlungsabläufen eingesetzt wird, wenn dies die stark strukturierten Abläufe im Stuhlkreis, Vorschul- und Sprachtraining verlangen. Je weniger Kinder an polyadischen Situationen beteiligt sind, desto eher entsteht eine sprachförderliche Atmosphäre in den Gesprächsbeiträgen, die sich auf Seiten der Erzieherinnen einer vertikalen Dialogstruktur annähern, auf Seiten der Kinder komplexe, kohärente und längere Äußerungen evozieren. Das in der Kindertageseinrichtung C eingesetzte Vorschultraining ermöglicht beispielsweise nur kurze und

wenig komplexe Antworten der Kinder, die die Erzieherin im Hinblick auf eine Differenzierung sprachlicher Qualität nicht adäquat aufnimmt und erweitert. In der anschließenden offenen Polyade hingegen stehen initiiertes und responsives Verhalten derselben Erzieherin entsprechend dem Alter und den Fähigkeiten der Kinder in einem angemessenen Verhältnis, so dass sich die Interaktion dem ‚langandauernden gemeinsamen Denken‘ annähert, wodurch deutlich positivere Auswirkungen auf das Sprachverhalten der Kinder hervorgerufen werden als durch das vorangegangene Training.

Im gesamten Korpus gibt es keinen Hinweis auf die von Schuele und Rice(1995) vorgeschlagenen Strategien der ‚redirects‘, denen ein nachweisbarer Effekt im Hinblick auf die Unterstützung von Peer-Akzeptanz und ein Anstieg der Peer-Interaktion zugeschrieben wird. Die beiden Autorinnen sehen im Training der pädagogischen Fachkräfte daher eine viel versprechende Präventions- und Interventionsstrategie für den vorschulischen Bereich, die nicht in den pädagogischen Alltag eingreift und alle Kinder einschließt. Im Gegensatz zu diesen Anforderungen an die diskursive Unterstützung der Peerinteraktion steht die Beobachtung in der vorliegenden Erhebung, dass Erzieherinnen vielfach Spielgruppen auflösen und skriptbasierte Kind-Kind-Interaktionen unterbrechen, indem sie zu einem angeleiteten Angebot aufrufen (Basteln, Malen) oder den Schwerpunkt auf Verhaltensregulation legen und dadurch den Spielfluss unterbrechen. In wenigen Beispielen wird sogar deutlich, dass Prozesse des Ausschlusses von Peers von einer Spielhandlung durch die pädagogische Fachkraft unterstützt werden, indem durch ironische Äußerungen gegenüber einem Kind seine Außenstellung verfestigt wird.

Der in der quantitativen Analyse erhobene Befund, dass Mädchen in der Kindertageseinrichtung D im Hinblick auf die Unterstützung sprachlicher Fähigkeiten besonders benachteiligt sind, ist mit den Ergebnisse der Studien von Rice (1993, 122) erklärbar, in denen sie auf die sozialen Konsequenzen einer Spracherwerbsstörung hinweist. Demnach sind pädagogische Handlungskonsequenzen in starkem Maße von den Hypothesen abhängig, die die pädagogischen Fachkräfte über die Fähigkeiten der Kinder bilden. Die Problematik dieser alltagstheoretischen Annahmen offenbart sich in der vorliegenden Arbeit in ihren handlungsleitenden Konsequenzen: Den als sprachlich kompetent eingeschätzten Mädchen kommen weniger Fördermaßnahmen zu, obwohl sie auf der Grundlage einer fundierten Sprachdiagnostik das gleiche Maß an Unterstützung benötigen würden.

In der Analyse effektiver diskursiver Strategien der Erwachsenen wird deutlich, dass der Einsatz einfühlsamer Korrektur- und Modellieretechniken durch qualifizierte Erzieherinnen zu einer erfolgreichen Extension kindlicher Gesprächsbeiträge unter gleichzeitiger Bereitstellung sprachlicher Zielstrukturen führen kann. Während die meisten Erzieherinnen sich dessen bewusst sind, dass sie ein Sprachvorbild für die Kinder darstellen, haben sich jedoch nur wenige einen entsprechenden fachlichen Hintergrund angeeignet, den interaktiven Sprachlernprozess spezifisch zu begleiten (vgl. Ritterfeld 2000). Da diese sprachunterstützenden Techniken nur von zwei Erzieherinnen explizit eingesetzt werden, ergibt sich aus den vorliegenden Ergebnissen ein großes Potenzial für elementarpädagogische Handlungskonsequenzen.

8 Fazit und Ausblick

Für Kinder im Vorschulalter stellt Sprache den Zugang und Schlüssel zu selbstbestimmter Interaktion und sozialer Teilhabe im Kindergarten dar. Das aktuelle bildungspolitische Interesse in der Bestimmung und Förderung sprachlicher Kompetenzen lässt sich jedoch vor allem auf die Tatsache zurückführen, dass sprachliche Kompetenzen in Deutsch einen unumstrittenen Teil zum Bildungserfolg beisteuern, da der größte Teil der schulischen Bildung vornehmlich sprachlich bzw. schriftsprachlich vermittelt wird. Die Anforderungen an die sprachlichen Kompetenzen in der Schule unterscheiden sich jedoch in hohem Maße von den Kompetenzen, die in alltäglicher Kommunikation von Kindern im Vorschulalter nötig sind. Gogolin, Neumann und Roth (2006, 51) verweisen auf die spezifischen Besonderheiten der Unterrichtssprache Deutsch, die einen stärkeren Bezug zu abstrakten und komplexen Strukturen der Schriftsprache aufweist. Das Deutsch der Schule unterscheidet sich sehr deutlich von den Sprachvarianten, die in der alltäglichen mündlichen Kommunikation eine Rolle spielen: Im Kindergarten überwiegen die kontextabhängigen, bedeutungstragenden, assoziativen, konkreten und illustrativen Elemente, denen für die sprachliche Kommunikation eine Brückenfunktion zukommt.

Kinder, die durch ihre sprachlichen Fähigkeiten durchaus dazu in der Lage sind, alltägliche Kommunikationssituationen in der Kindertageseinrichtung zu meistern, fallen erst als förderungsbedürftig auf, wenn sie bei Schuleintritt mit den sehr viel abstrakteren Anforderungen der Unterrichtssprache konfrontiert werden. Die Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Alltagssprache und denen der Schulsprache resultiert in der Rückstellung vom Schulbesuch und einem signifikant höherem Risiko für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und sozialer Benachteiligung, sonderpädagogischen Fördermaßnahmen zugewiesen zu werden (vgl. Avci-Werning, Dirim, Lütje-Klose & Willenbring 2006 127).

In deutschen Bildungseinrichtungen wird auf das Phänomen des Zweitspracherwerbs nicht adäquat reagiert, da Kinder mit anderen Herkunftssprachen in der Regel unter Submersionsbedingungen im Kindergarten oder in der Schule in den Kontakt mit dem Deutschen treten. Kinder, die am Kommunikationsprozess teilnehmen wollen, müssen demnach die Mehrheits- und Unterrichtssprache erwerben. Dieser Prozess beginnt traditionell durch die Konfrontation mit der Zweitsprache Deutsch mit Eintritt in den Kindergarten (vgl. Röhner 2005, 7). In Kindertageseinrichtungen verläuft der Zweitspracherwerb im Unterschied zum Erlernen einer zweiten Sprache in der Schule ungesteuert. Die Progression der Sprache wird demnach nicht von einem Lehrenden gelenkt, was gelegentlich zur Annahme verführt, der Zweitspracherwerb erfolge nebenbei.

Um ein angemessenes Sprachentwicklungsniveau zu erreichen, insbesondere im Hinblick auf die sprachlichen Kompetenzen, die im Kontext Schule vorausgesetzt werden, reicht die natürliche Sprachprogression jedoch in vielen Fällen nicht aus. Kinder, die

Deutsch als Zweitsprache konsekutiv erwerben, benötigen ebenso wie deutsche Kinder mit mangelnden Sprachkenntnissen vielmehr einen förderlichen sprachlichen Input, um die relevanten sprachlichen Strukturen verinnerlichen zu können. Der Prozess des Zweitspracherwerbs vollzieht auf der Grundlage der aktuellen Bilingualismusforschung dabei über einen langfristigen Zeitraum von sechs Jahren oder länger. Sprachförderkonzepte, die erst ein Jahr vor der Einschulung einsetzen und in der weiteren Bildungsbiografie nicht fortgesetzt und curricular entwickelt werden, „sind unter dieser Maßgabe zum Scheitern verurteilt“ (vgl. Röhner 2005, 9). Auf der Grundlage der hier dargestellten Befunde wird daher deutlich, dass die produktiven sprachlichen Fähigkeiten bereits mit dem Eintritt in den Kindergarten unterstützt und in der Grundschule fortgeführt werden müssen. Für die Gestaltung dieser Aufgabe liefern die Erkenntnisse, die im Folgenden aufgeführt werden, wichtige Hinweise.

Während der Zweitspracherwerb auf dem Hintergrund des Einsatzes von Sprachfördermaßnahmen in Kindergarten und Schule vielfach als Risiko für die Sprachentwicklung dargestellt wird, ist dagegen lediglich ein restringierter Wortschatz bei bilingual aufwachsenden Kindern in beiden Sprachen empirisch belegt, der sich aufgrund der unterschiedlichen kommunikativen Anforderungen in der jeweiligen Sprache komplementär verteilt (vgl. Haberzettl 2007, 71). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit deuten vielmehr darauf hin, dass Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch auf ihre in der Erstsprache erworbenen Kompetenzen zurück greifen, um die datenliefernde Funktion des sprachlichen Inputs in der sozialen Umwelt zu aktivieren. Die Tatsache, dass Kinder mit erfolgreichem Erwerb in ihrer Familiensprache bereits auf kommunikative Strategien zurück greifen können, die sie in gelungenen sozialen Interaktionen erworben haben, kompensiert in diesem Zusammenhang Defizite im semantisch-lexikalischen und morphologisch-syntaktischen Bereich. Dies unterscheidet sie von den Kindern mit Deutsch als Erstsprache, die aufgrund von sprachstrukturellen Problemen möglicherweise wiederholt Misserfolgserlebnissen in der Peerinteraktion ausgesetzt waren und sich in der Folge verstärkt Erwachsenen als Interaktionspartner zuwenden. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache können in der kurzen Zeitspanne des Kindergartens zu kompetenten Sprechern werden, wenn die nötigen Zielstrukturen im sprachlichen Input verfügbar sind. Diese Einschränkung ist nötig, da der Kontakt mit der Umgebungssprache allein nicht ausreicht, um die nötigen sprachlichen Strukturen im Deutschen erwerben zu können. Vielmehr muss vorausgesetzt werden, dass zugleich eine ausreichende Anzahl kompetenter Sprecher in der Peergroup vorhanden ist, um in der Interaktion die relevanten linguistischen und kommunikativen Hinweise aus der Inputsprache entnehmen zu können.

Die Kontroverse um spezifische Förderprogramme gegenüber ganzheitlicher Entwicklungsförderung führt insbesondere im Elementarbereich zu ablehnenden Positionen gegenüber Förderprogrammen, die sprachstrukturelle Elemente fokussieren, da dieses Vorgehen im Widerspruch zu elementarpädagogischen Konzeptualisierungen stehe. Da die Eigenbeteiligung des Kindes am Entwicklungsprozess, die Komplexität von Erwerbsprozessen und die kommunikativen Bedürfnisse der Kinder mittlerweile jedoch auch in strukturierten Sprachförderprogrammen aufgegriffen werden, sind diese durchaus mit den elementarpädagogischen Prämissen autonomen Lernens vereinbar (vgl. Guadatiello 2005, 40). Gerade die Ausgewogenheit zwischen sprachlicher Bildung und

systematischer Sprachförderung im Kindergartenalltag erscheint im Sinne der möglichst effektiven elementarpädagogischen Prävention und Intervention am vielversprechendsten zu sein, verweist aber auf dem Hintergrund der Analyse der sprachlichen Umwelt in den Kindertageseinrichtungen der vorliegenden Arbeit ebenso auf den hohen Anspruch zur Erfüllung dieses Auftrags durch die pädagogischen Fachkräfte. Die Diagnostik sprachlicher Kompetenzen, die Planung und Evaluation von Sprachfördermaßnahmen innerhalb der pädagogischen Einrichtung, sowie die Optimierung des sprachlichen Inputs bestimmen daher gegenwärtig und zukünftig das Arbeitsfeld der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen.

Unabhängig davon, ob sich Kinder im Erst- oder Zweitspracherwerbsprozess des Deutschen befinden, erhält die Unterscheidung zwischen sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen nicht zuletzt in den Konsequenzen für die Förderung entscheidendes Gewicht: so stellen rein auf linguistische Merkmale ausgerichtete Konzepte eine Verkürzung sprachlicher Realität dar, die die große Bedeutung der Peerinteraktion für den Spracherwerb vernachlässigen. Umgekehrt reichen rein auf kommunikative Aspekte ausgerichtete Programme nicht aus, um spezifische linguistische Strukturen des Deutschen in der sprachlichen Umwelt bereit zu stellen. Eine Verknüpfung beider Aspekte ist sowohl für die Diagnostik als auch für die Förderung angezeigt, möchte man einrichtungsspezifische Maßnahmen im Kindergarten bedarfsgerecht und effektiv gestalten. Dabei kann die Analyse erfolgreicher kommunikativer Strategien zu einer Erweiterung der Risikoperspektive führen, wie sie derzeit in der bildungspolitischen Diskussion im Zusammenhang mit den sprachlichen Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter geprägt wird.

Die Effektivität von Sprachförderprogrammen kann in diesem Zusammenhang nur aufgrund einer spezifischen spracherwerbstheoretisch fundierten Diagnostik sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen erfolgen. Um unterscheiden zu können, ob ein Kind mit Migrationshintergrund von einer spezifischen Spracherwerbsstörung betroffen ist oder die sprachlichen Fähigkeiten lediglich auf den geringen Kontakt mit dem Deutschen zurück zu führen sind, ist es darüber hinaus unerlässlich, den Sprachstand in der Erstsprache auszuweisen. Nur so können auf der einen Seite fehlerhafte und überflüssige Zuschreibungen von Förderbedürftigkeit, auf der anderen Seite aber auch das Vernachlässigen von Fördermaßnahmen bei Kindern, die wirklich von einer Förderung profitieren würden, vermieden werden. So darf das Vorhandensein eines bestimmten Merkmals oder einer Eigenschaft (Kinder mit Migrationshintergrund, Jungen) nicht von vornherein zum Anlass der Feststellung eines Förderbedarfs genommen werden. Gleichzeitig können auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache oder Mädchen in ihren sprachlichen Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften überschätzt werden, was den Zugang zu Fördermaßnahmen erschwert oder sogar verhindert. Für den frühpädagogischen Umgang mit Sprachdiagnostik und -förderung impliziert diese Erkenntnis zunächst eine differenzierte Analyse sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten von Kindern, um nicht vorschnell zu Risikozuschreibungen oder unspezifischen Fördermaßnahmen zu kommen.

Die Beobachtungen, die im Rahmen der Arbeit im Zusammenhang mit dem niedersächsischen Sprachförderprogramm „Fit in Deutsch“ gemacht werden konnten, weisen beispielsweise darauf hin, dass Kindern mit Migrationshintergrund von den zuständigen Grundschullehrkräften ohne jegliche diagnostische Grundlage ein Sprachförderbedarf

zugeschrieben wurde, während bei anderen Kindern gleichzeitig die Zuteilung notwendiger Fördermaßnahmen versäumt wurde.

Bedeutsame Hinweise liefern in diesem Zusammenhang diagnostische Verfahren, die möglichst frühzeitig verlässliche Aussagen darüber treffen können, ob ein Kind über ein ausreichendes Maß sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen verfügt, ob es eine Sprachförderung im Kindergarten benötigt oder ob eine Sprachstörung vorliegt, die eine Intervention außerhalb der Bildungseinrichtung erfordert. Pädagogische Prozessqualität wird sich daher daran messen lassen müssen, ob es der pädagogischen Institution und den Fachkräften gelingt, eine sprachliche Umwelt bereit zu stellen, die die relevanten sprachlichen Strukturen der Umgebungssprache enthält und die sprachlichen Äußerungen und Peerinteraktionen angemessen unterstützt.

Die Ergebnisse der in diesem Kontext vorgenommenen quantitativ-qualitativen Analyse sprachlicher Kompetenzen weisen insgesamt darauf hin, dass ein erfolgreicher Spracherwerbsprozess nicht nur von individuellen Faktoren, sondern auch in erheblichem Maße davon abhängig ist, welche Qualität des Inputs in der sprachlichen Umwelt verfügbar gemacht wird. Diese konstituiert sich im Zusammenspiel der sprachlichen Qualität in der Peerinteraktion und der Qualität der pädagogischen Prozessgestaltung. Wenn es in einer Einrichtung aufgrund mangelnder sprachlicher Vorbilder nicht möglich ist, linguistisch relevante Hinweise aus dem sprachlichen Input zu entnehmen, kann der gesellschaftliche und bildungspolitische Auftrag der Herstellung von Chancengleichheit in Kindertageseinrichtungen nicht hinreichend erfüllt werden. Eine Einrichtung im sozialen Brennpunkt steht in ihren Bemühungen um erfolgreiche Sprachförderung in diesem Zusammenhang vor einer ungleich schwierigeren Aufgabe, als eine Einrichtung, in der überwiegend sprachlich kompetente Kinder sind und sich in der Folge eine Vielzahl an sprachförderlichen Interaktionen ergeben. So plädiert Klein (2002, 137) im Zusammenhang mit der Früherkennung und Prävention von psychosozialen Risiken für den Ausbau von Ganztageseinrichtungen in sozialen Brennpunkten. Weiß, Neuhäuser und Sohns (2004, 37) betonen dabei jedoch die hohen Ansprüche, die an die fachliche Qualität für die Förderung entwicklungsgefährdeter Kinder zu stellen sind. Diese Einschätzung wird auf der Grundlage der Beobachtungsergebnisse unterstützt und kann durch Hinweise für pädagogische Handlungsprozesse unter Bedingungen der Heterogenität mit den dargestellten Ergebnissen spezifiziert werden.

So erfordert in diesem Zusammenhang die Funktion der pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit sprachlicher Vielfalt eine differenzierte Auseinandersetzung. Innerhalb des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder kommt den Erzieherinnen der Auftrag zu, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder entwicklungsadäquat zu begleiten und zu fördern. Wie dargestellt, erfordert die prozessbegleitende Unterstützung des Spracherwerbs jedoch das Wissen um diagnostische Verfahren, spracherwerbstheoretische Grundlagen, effektive Sprachförderverfahren, sowie sprachlehrende Aspekte des eigenen Spracheinsatzes, die stärker in der Aus- und Fortbildung berücksichtigt werden müssen.

Auch in der Gestaltung eines sprachförderlichen pädagogischen Kontextes liegt Potenzial, welches in den untersuchten Einrichtungen nicht ausgeschöpft wird. Weder die von den Tietze und Viernickel (2007, 115) formulierten Qualitätsindikatoren für die sprachliche Erzieherinnen-Kind-Interaktion, noch die von Siraj-Blatchford und Sylva (2004)

fokussierten Prozesse, die die Merkmale des ‚langandauernden gemeinsamen Denkens‘ aufweisen, können als durchgängiges und explizit eingesetztes Merkmal pädagogischer Qualität in den Einrichtungen verzeichnet werden. Dass ein bewusster Einsatz der Sprache von pädagogischen Fachkräften, sowie die Dialogbereitschaft und Aufmerksamkeit gegenüber kindlichen Interessen positive Auswirkungen auf die Gestaltung von sprachlich-kommunikativen Situationen hat, wird in der vorliegenden Erhebung durch die Beispiele gelingender Interaktion hervorgehoben. So sind auch Kinder, die im Sprachscreening als Risikokind eingestuft wurden, zu sprachlichen Äußerungen fähig, die weit über ihre durchschnittliche Äußerungslänge und –qualität im Kindergartenalltag hinausgehen. Diese bisher weitgehend in der pädagogischen Praxis des Elementarbereichs vernachlässigte Erkenntnis erfordert eine diagnostische Verknüpfung sprachlicher Kompetenzen mit dem ‚Involvement‘ bzw. Interesse der Kinder im Interaktionsprozess. Dies wird übereinstimmend als wichtiger Indikator zur Unterstützung von Lernprozessen und zur Herstellung und Aufrechterhaltung langanhaltender gemeinsamer Denkprozesse gesehen.

Engelöst werden könnte die Forderung nach Einbeziehung sprachlicher und interessenbezogener Aspekte in der Spezifizierung des in vielen Kindertageseinrichtungen eingesetzten Verfahrens der Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et al. 2007), mit dem unter anderem die Lerndispositionen und Interessen der Kinder dokumentiert und prozessbegleitend unterstützt werden. Für pädagogische Fachkräfte könnten die Lerndispositionen wichtige Hinweise für die Gestaltung eines sprachanregenden und unterstützenden pädagogischen Rahmens liefern, der auf der Grundlage vorliegender Ergebnisse zu einer deutlichen Steigerung der Länge und Komplexität von Kinderäußerungen führen würde. Interessant wäre hier die empirische Überprüfung der Fragestellung, ob Kindergärten, die bereits mit den Bildungs- und Lerngeschichten arbeiten, zu einer effektiven Steigerung der sprachlichen Interaktionsqualität beitragen.

Ein wesentliches Ergebnis der Arbeit lenkt die Aufmerksamkeit auf die Prozesse, die mit dem Aufbau von Peerkultur und den damit verbundenen Selbstbestimmungs- und Abgrenzungsbemühungen von Kindern einhergehen: Für das angemessene Reagieren auf Interaktionsangebote ist das Beherrschen grundlegender Kommunikationsstrategien wichtig, die letztlich auch ausschlaggebend für den Status und die Beliebtheit in der Peer-Gruppe sind. Die fehlende Fähigkeit, in einen Diskurs mit Gleichaltrigen zu treten, führt zu wiederholtem Ausschluss von Peer-Interaktion. Das Eingreifen eines Erwachsenen in Spielhandlungen kann sich zwar kurzfristig als eine erfolgreiche Strategie erweisen, Kinder in Spielgeschehen zu integrieren, oft führt jedoch beispielsweise ein durch die pädagogische Fachkraft angeleitetes Angebot zu einer Unterbrechung skriptbasierter Kommunikation. So zeigt sich in den Beobachtungen von Corsaro (2008, 19), dass die von außen forcierte Aufnahme eines neuen Gruppenmitglieds in eine bereits bestehende Spielgruppe im Zusammenbruch des Spielmotivs resultiert. Entsprechend wird in diesem Zusammenhang ein zurückhaltendes und empathisches Erzieherinnenverhalten als hilfreich im Umgang mit der Problematik des Zugangs zu Spielprozessen herausgestellt: Erst wenn deutlich wird, dass Kinder nicht in der Lage sind, untereinander einen Lösungsweg zu finden, greifen Erzieherinnen unterstützend ein und ermutigen die von der Interaktion ausgeschlossenen Kinder, sich mit der Peergroup auseinanderzusetzen, um eine Lösung herbeizuführen.

Für den pädagogischen Umgang mit Heterogenität im Kindergarten können sich aus der Zusammenführung spracherwerbsspezifischer und integrationspädagogischer Theorieaspekte wichtige handlungsleitende Perspektiven ergeben: Eine differenzierte Analyse der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten der Kinder unter Berücksichtigung der sozialen Zugangsstrategien zu Peerinteraktion kann zu einem theoriegeleiteten Umgang mit Kindern führen, die Unterstützung in der sozialen Positionierung der Peergroup benötigen. Eine indirekte Vermittlung von Zugangsstrategien im Zusammenhang mit der von Schuele und Rice (1995, 1319) entwickelten Technik der ‚redirects‘ könnte dazu führen, dass sich die Initiierungsversuche von Kindern mit geringen Sprachkompetenzen erfolgreicher gestalten.

In den sprachspezifischen Strategien der pädagogischen Fachkräfte zeigen sich auch im Hinblick auf die in der Einleitung (S. 13) geforderte Gestaltung einer am geringsten einschränkenden Umwelt wichtige Voraussetzungen für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität im pädagogischen Kontext (vgl. Schuele und Rice 1995, 1319). Hier liegen Potenziale, die in den untersuchten Kindergärten nicht annähernd ausgeschöpft werden.

Erschwernisse in der Peerinteraktion treten unabhängig von der Diagnose einer Behinderung auf und können ebenso für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, Kinder aus Familien in Problemlagen und entwicklungsgefährdete Kinder gelten. Pädagogische Unterstützung wird dann nötig, wenn Kinder aufgrund ihrer Kompetenzen nicht in der Lage sind, Interaktionsprozesse zu etablieren oder aufrecht zu erhalten.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit tragen daher in hohem Maße zur Diskussion über sonder- und heilpädagogische Institutionen im frühpädagogischen Bereich bei und eröffnen neue Forschungsfragen, inwieweit beispielsweise sprachheilpädagogische Kindergärten zum Erwerb sprachlicher Fähigkeiten beitragen oder durch den Mangel an sprachlichen Vorbildern eher erschweren. Auf der Grundlage der vorliegenden Arbeit muss im Sinne der Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs vielmehr jedoch die gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung in den Vordergrund frühpädagogischer Bemühungen gestellt werden.

9 Literaturverzeichnis

- Aktaş, M. (2003): Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen. 1. Fachtagung des Zürcher Berufsverbandes der Logopädinnen und Logopäden. Zürich 2003.
- Aktaş, M. (2004): Sprachentwicklungsdiagnostik bei Kindern mit Down-Syndrom. Entwicklung eines diagnostischen Leitfadens zum theoriegeleiteten Einsatz standardisierter Verfahren. Dissertation an der Universität Bielefeld. Bielefeld: BieSOn
- Andresen, H. (2005): Sprache im Vorschulalter: Mit Bedeutungsrepräsentationen handeln. In: Hofmann, B. & Sasse, A.: Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Berlin: DGLS
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung von Gesundheit. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie
- Avci-Werning, M., Dirim, I., Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (2006): Supporting language development for bi-/pluri-lingual children at school entry. In-service training for primary and nursery school teachers and modules for teacher students. In: Hancock, A., Hermeling, S., Landon, J. & Young, A. (eds.): Building on Language Diversity with Young Children. Zürich, Münster: LIT, 127-166
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985): Does the autistic child have a „theory of mind“? In: Cognition 21, 37-46
- Barton, M. E. & Tomasello, M. (1994): The rest of the family: the role of siblings and fathers in early childhood development. In: Gallaway, C. & Richards, B. J.: Input and Interaction in Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 109-134
- Brinker, K. & Sager, S. F. (2006): Linguistische Gesprächsanalyse. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Brügelmann, H. (2005): Das Prognoserisiko von Risikoprognosen – eine Chance für „Riskokinder“? In: Hofmann, B. & Sasse, A.: Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Berlin: DGLS
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (2006): Sprachbeobachtung und –förderung am Schulanfang. Wider ein technisches Verständnis von Diagnose und Förderung. In: Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. Friedrich Jahresheft 2006
- Bruner, J. (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Verlag Hans Huber
- Buchholz, U. (1999): Der Erwerb sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten. Dialoganalytische Untersuchungen an einem Kleinkind. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag
- Bühler, K. (1934): Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Fischer
- Bürki, D. (1998): Vom Symbol- zum Rollenspiel. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter: Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Bern: Haupt, 11-48
- Bürki, D. (2000): Einfach nur spielen? Symbolspiele in der Therapie. In: Zollinger, B.: Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Bern: Haupt, 23-33
- Byalistok, E. (2007): Language Acquisition and Bilingualism. Consequences for a Multilingual Society. In: Applied Psycholinguistics 28, 393-397
- Carey, S. & Bartlett, E. (1978): Acquiring a single new word. In: Papers and Reports on Child Language Development, 15, 17-29
- Casey, T. (2008): Die Rolle des Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In: Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München Basel: Reinhardt, 219-238
- Chomsky, N. (1959): A Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour. In: Language 35 (1) 26-58
- Chomsky, N. (1982): On the generative enterprise - A discussion with Riny Huybregts and Henk van Riemsdijk. Dordrecht: Foris Publ.
- Clahsen, H. (1986): Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter. Berlin: Spiess

- Clahsen, H. & Hansen, D. (2007): COPROF – Computerunterstützte Profilanalyse. Ein linguistisches Untersuchungsverfahren für die sprachdiagnostische Praxis. Würzburg. Im Internet unter: <http://www.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/sopaed3/coprof/coprof-handbuch.pdf> [25.11.2007]
- Corsaro, W. A. (2008): Interpretative Reproduktion, Peer-Beziehungen von Kindern und ihr Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion. In: Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München Basel: Reinhardt, 14-21
- Costa, A. & Santesteban, M. (2006): The control of speech production by bilingual speakers: Introductory remarks. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 9 (2), 115-117
- Cummins, J. (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251
- Cummins, J. (1982): Die Schwellenniveau- und Interdependenzhypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, J. (Hrsg.): *Bilinguale und interkulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen und Neumann, 34-43
- Cummins, J. (2004): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters
- Dannenbauer, F. M. (1994): Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In: Grimm, H. & Weinert, S. (Hrsg.): *Intervention bei sprachgestörten Kindern. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen*. Stuttgart: Fischer
- Dannenbauer, F. M. (1997): Mentales Lexikon und Wortfindungsprobleme bei Kindern. In: *Die Sprachheilarbeit* 42 (1), 4-21
- Dannenbauer, F. M. (1999): Grammatik. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I.: *Sprachtherapie mit Kindern*. München: Reinhardt UTB, 105-161
- De Cilia, R. (2006): *Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen*. Wien: BMBWK
- Deppermann, A., Fiehler, R. & Spranz-Fogasy, T. (2006): Zur Einführung: Grammatik und Interaktion. In: Deppermann, A., Fiehler, R. & Spranz-Fogasy, T.: *Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 5-10
- Dirim, I. (2001): Entwicklung eines Testinstruments zur Erfassung der besonderen sprachlichen Fähigkeiten bilingualer Kinder, 2001. Im Internet unter: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-Report/EWI24/berichte/dirim.pdf> [21.06.2006]
- Doil, H. (2002): *Die Sprachentwicklung ist der Schlüssel. Frühe Identifikation von Risikokindern im Rahmen kinderärztlicher Vorsorgeuntersuchungen*. Dissertation an der Universität Bielefeld. Bielefeld: BieSon
- Eggert, D. (1997): *Von den Stärken ausgehen...* Dortmund: Borgmann
- Ehlich, K. (2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin 2005: BMBF
- Ehlich, K. (2006): Sprachliches Handeln – Interaktion und sprachliche Strukturen. In: Deppermann, Arnulf, Fiehler, Reinhard & Spranz-Fogasy, Thomas: *Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 11-20
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: *Linguistische Berichte* 45, 21-41
- Elmeroth, E. (2006): Can we teach acquisition? In: Hancock, A., Hermeling, S., Landon, J. & Young, A. (eds.): *Building on Language Diversity with Young Children*. Zürich, Münster: LIT, 215-221
- Elsen, H. (1999): Auswirkungen des Lautsystems auf den Erwerb des Lexikons – Eine funktionalistisch-kognitive Perspektive. In: Meibauer, Jörg & Rothweiler, Monika (Hrsg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen: Francke, 88-105
- Farrar, M. J. (1992): Negative Evidence and Grammatical Morpheme Acquisition. In: *Developmental Psychology* 28, 1, 90-98
- Flick, U. (1995): *Qualitative Forschung*. Reinbek: Rowohlt

- Flick, U. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz
- Flick, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Flick, U. (2006a): Qualitative Sozialforschung. Reinbek: Rowohlt
- Flick, U. (2006b): Qualitative Evaluationsforschung. Reinbek: Rowohlt
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2005): Qualitative Forschung. Reinbek: Rowohlt
- Friebertshäuser, B. (2003): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 503-534
- Fried, L. (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. München: Deutsches Jugendinstitut
- Fritz, J. (2004): Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung. Weinheim: Juventa
- Fritzsche, R. (2007): Beobachtungen im Alltag einer Integrationsgruppe. In: Schöler, J. (Hrsg.): Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. Mannheim: Cornelsen 2007, 80-116
- Galloway, C. & Richards, B. J. (1994): Input and Interaction in Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press
- Girtler, R. (2001): Methoden der Feldforschung. Wien: Böhlau
- Gleitman, L. R. (1994): Words, words, words... In: Philosophical Transactions: Biological Sciences, Vol. 346, No. 1315, The Acquisition and Dissolution of Language, 71-77
- Glück, C. W. (2002): Methodenentwicklung in der Wortschatzdiagnostik bei Kindern im Grundschulalter. In: Die Sprachheilarbeit 47, 1, 29-34
- Gogolin, I. (2003): Chancen und Risiken nach PISA – Über die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 33-50
- Gogolin, I. (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim: Juventa, 13-24
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2006): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Im Internet unter: www2.erz-wiss.uni-hamburg.de/personal/Gogolin/heft107.pdf [27.12.2006]
- Göppel, R. (2000): Die Bedeutung der Risiko- und Resilienzforschung für die Sonder- und Heilpädagogik. In: Bundschuh, Konrad (Hrsg.): Wahrnehmen – Verstehen – Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Grießhaber, W. (2005): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. Münster: Online Publikation. Im Internet unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> [28.12.2007]
- Grimm, H. (1994): Intervention bei sprachgestörten Kindern. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen. Stuttgart: Fischer
- Grimm, H. (2002): Sprachentwicklung. In: Oerter, R. & Montada, L.: Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz
- Grimm, H. (2003a): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe
- Grimm, H. (2003b): SSV. Sprachscreening für das Vorschulalter. Göttingen: Hogrefe
- Grimm, H. (2003c): Sprachscreening für das Vorschulalter. Kurzform des SETK 3-5. In: Logos interdisziplinär 1, 35
- Grimm, H. (2003d): Wie viele Vorschulkinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? In: Pressemitteilung der Universität Bielefeld Nr. 163/2003.
- Grimm, H. (2006): Sprachentwicklungsdiagnostik im Vorschulalter. Frühes Erkennen statt spätes Erfassen. In: Jahresbericht BSGL 2006, 1-14; Im Internet unter: http://www.bsgl.ch/Jahresberichte/hv2006/Grimm_Diagn.pdf [30.12.2007]
- Grimm, H., Aktaş, M., Jungmann, T., Peglow, S., Stahn, D. & Wolter, E. (2004): Sprachscreening im Vorschulalter: Wie viele Kinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? In: Frühförderung interdisziplinär 3, 108 - 117

- Grimm, H. & Weinert, S. (Hrsg.) (1994): Intervention bei sprachgestörten Kindern. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen. Stuttgart: Fischer
- Grosjean, F. (2001): Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press
- Guadatiello, A. (2005): Erwerben oder erlernen Kinder nichtdeutscher Erstsprache das Deutsche? Der Versuch, eine Kontroverse zu überwinden. In: Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D., & Zehnbaue, A.: Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Berlin: Verlag Das Netz
- Haberzettl, S. (2007): Zweitspracherwerb. In: Schöler, H. & Welling, A.: Sonderpädagogik der Sprache. Band 1 Handbuch Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe 2007
- Hacker, D. (1999): Phonologie. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I.: Sprachtherapie mit Kindern. München: Reinhardt 1999, S. 13-62
- Hadley, P. A., Wilcox, K. A. & Rice, M. L. (1994): Talking at School: Teacher Expectations in Preschool and Kindergarten. In: Early Childhood Research Quarterly, 9, 111-129
- Hansen, D. (1996): Spracherwerb und Dysgrammatismus: Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Reinhardt
- Hasselhorn, M. & Werner, I. (2000): Zur Bedeutung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für die Sprachentwicklung. In: In: Grimm, H.: Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3, Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 363-378
- Hauch, R. (2008): Schwerpunktthema Sprache. In: Kinder- und Jugendarzt 1, 6
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. M. (2005): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung
- Henne, H. & Rehbock, H. (1995): Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin, New York: De Gruyter
- Hennon, E., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2000): Die besondere Reise zum spracherwerbenden Kind. In: Grimm, H.: Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3, Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 41-104
- Hickman, M. (1987): The pragmatics of Reference in Child Language: Some issues in Developmental Theory. In: Hickman, M. (Ed.): Social and Functional Approaches to Language and Thought. New York: Academic Press 1987, 165-184
- Hickman, M. (2000): Pragmatische Entwicklung. In: Grimm, H.: Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3, Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 193-227
- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (1996): The Origins of Grammar. Evidence from Early Language Comprehension. Cambridge: MIT Press 1996
- Hoff-Ginsberg, E. (1991): Mother-Child Conversation in Different Social Classes and Communicative Settings. In: Child Development 62, 782-796
- Hoff-Ginsberg, E. (2000): Soziale Umwelt und Sprachenlernen. In: Grimm, H.: Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3, Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe 463-494
- Holler, D. (2005): Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für Bildungserfolge. In: Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbaue, A.: Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Berlin: Verlag Das Netz
- Hollich, G. J., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M.: Breaking the Language Barrier (2000): An Emergentist Coalition Model for the Origins of Word Learning. In: Monographs of the Society for Research in Child Development Vol 65, No.3, 1-137
- Jakob, A. (2001): Möglichkeiten und Grenzen der Triangulation quantitativer und qualitativer Daten am Beispiel der (Re-) Konstruktion einer Typologie erwerbsbiographischer Sicherheitskonzepte. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 2 (2001). Im Internet unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01jakob-d.htm> [28.12.2006]
- Jeuk, S. (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Fillibach
- Jeuk, S. (2004): Zweitspracherwerb bei Migrantenkindern. Konsequenzen für die Sonderpädagogik. In: Heilpädagogik Online 2, 3-26 Im Internet unter: http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0204.pdf

- Johnson, J. S. & Newport, E. L. (1989): Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. In: *Cognitive Psychology* 21, 60-99
- Jugendministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Jungmann, T. (2007): Frühgeburtlichkeit und ihre Risiken. Sprach- und Kognitionsentwicklung. Saarbrücken: VDM
- Kany, W. & Schöler, H. (2007): Fokus: Sprachdiagnostik. Mannheim: Cornelsen
- Karmiloff-Smith, Annette (1979): A functional Approach to Child Language. Cambridge: Cambridge University Press
- Karmiloff-Smith, A. (1987): Function and Process in Comparing Language and Cognition. In: Hickman, Maya (Ed.): *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. New York: Academic Press, 185-202
- Karmiloff-Smith, A. & Karmiloff, K. (2001): *Pathways to Language. From Fetus to Adolescent*. Harvard: Harvard University Press
- Katz, J. R. (2004): Building Peer Relationships in Talk: Toddlers' Peer Conversations in Childcare. In: *Discourse Studies* 6, 329-346
- Kauschke, C. (2007): Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt. In: *Die Sprachheilarbeit* 52, 1, 4-16
- Kauschke, C. & Stan, A. (2004): Lexikalische und semantische Entwicklung am Beispiel kindlicher Benennleistungen. In: *Linguistische Berichte* 198, 191-219
- Keller, H. (2000): Sozial-emotionale Grundlagen des Spracherwerbs. In: Grimm, H.: *Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3, Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 379-402
- Klann-Delius, G. (2005): *Sprache und Geschlecht*. Stuttgart: Metzler
- Klann-Delius, G. (1999): *Spracherwerb*. Stuttgart: Metzler
- Klein, G. (2002): Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken. Stuttgart: Kohlhammer
- Klein, W. (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, H.: *Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3, Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 537-570
- Klein, W. & Perdue, C. (1992): *Utterance Structure: Developing Grammars Again*. Amsterdam: Benjamins
- Klein, W. & Perdue, C. (2004): *Utterance Structures*. In: Perdue, C. (ed.): *Adult Language Acquisition. Cross-Linguistic Perspectives, Volume II: The Results*. Cambridge: Cambridge University Press, 261-266
- Kleinert-Molitor, B. (1996): Das Spielgeschehen als Sprachlernort. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachtherapie, Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 1*. Berlin: Spiess, 222-251
- Kleining, G. (1991): Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. In: Flick, U., Keipp, H., Rosentiel, L. v. & Wolff, S. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, 11-22
- Knauer, S. (1996): Teilnehmende Beobachtung im Zwei-Lehrer-System am Beispiel integrativen Unterrichts. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 3, 55-67
- Kolonko, B. (2001): *Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von Erzieherinnen*. Herbolzheim: Centaurus
- König, A. (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. In: *Bildungsforschung* 4, 1, 1-21
- König, E. & Bentler, A. (1997): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess – Ein Leitfaden. In: Frieberthäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa 1997
- Kracht, A. (2000): *Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. Münster: Waxmann
- Kracht, A. (2001): Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung. Vorbereitende Präzisierung für eine sprachtherapeutische Konzeptbildung. In: *Logos interdisziplinär* 4, 252-263
- Kracht, A. (2007): Probleme beim Zweitspracherwerb. In: Schöler, H. & Welling, A.: *Sonderpädagogik der Sprache. Band 1 Handbuch Sonderpädagogik*. Göttingen: Hogrefe 2007, 442-455
- Kracht, A. & Welling, A. (1995): *Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Probleme und Perspektiven der Sprachbehindertenpädagogik*. In: Grohnfeldt, M.: *Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugsfeld. Handbuch der Sprachtherapie Band 8*. Berlin: Spiess, 365-404
- Krapp, A. (2002): Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction* 12, 383-409

- Krapp, A. (2006): Interesse. In Rost, D. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie Weinheim: Beltz, 286-294
- Krashen, S. D. (2002): Second Language Acquisition and Second Language Learning. Pergamon Press: Oxford
- Kreuzer, M. (2008): Zur Beteiligung von Kindern im Gruppenalltag von Kindergärten – Ein Überblick zu Ergebnissen deutscher Integrationsprojekte. In: Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München Basel: Reinhardt, 22-33
- Kron, M. (2008): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdung auf Gruppenebene. In: In: Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München Basel: Reinhardt, 189-199
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz
- Landon, J. (2006): Terminology used in TESSLA. In: Hancock, A., Hermeling, S., Landon, J. & Young, A. (eds.): Building on Language Diversity with Young Children. Berlin: LIT, 15-25
- Largo, R. & Benz, M. (2003): Spielend lernen. In: Papoušek, M. & Gontard, A. v. (Hrsg.): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Stuttgart: Klett-Cotta, 56-75
- Laucht, M., Schmidt, M. H. & Esser, G. (2000): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Frühförderung interdisziplinär 19, 97-108
- Lenneberg, E. H. (1967): Biological foundations of language. New York: Wiley
- Lieven, E. (1994): Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children. In: Gallaway, C. & Richards, B. J. (1994): Input and Interaction in Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 56-73
- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Weimar, Berlin: DJI
- List, G. (2005): Zur Anbahnung mehr- und quersprachiger Kompetenzen in vorschulischen Bildungseinrichtungen. In: Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnauer, A.: Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Berlin: Verlag Das Netz
- Locke, J. L. (1994): Gradual emergence of developmental language disorders. In: Journal of Speech and Hearing Research 37, 608-616
- Locke, J. L. (1997): A Theory of Neurolinguistic Development. In: Brain and Language 58, 265-326
- Locke, J. L. (2005): The child's path to spoken language. London: Harvard University Press
- Lüders, C. (2005): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I.: Qualitative Forschung (2005). Ein Handbuch. Reinbek. Rowohlt, 384-401
- Lüdtke, U. & Kallmeyer, K. (2007): Vorschulische Maßnahmen zur Sprachstandserhebung und Sprachförderung in den deutschen Bundesländern: Wissenschaftliche Vorschläge zur Optimierung bildungspolitischer Initiativen. In: Die Sprachheilarbeit 6 (2007) 244-260
- Lueger, D. (2005): Beobachtung leicht gemacht. Beobachtungsbögen zur Erfassung kindlichen Verhaltens und kindlicher Entwicklungen. Weinheim: Beltz
- Lütje-Klose, B. (1997): Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. St. Ingbert: Röhrig
- Mackey, A. (2006): Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning. In: Applied Linguistics 27, 3, 405-430
- Marchman, M. & Bates, E. (1994): Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis. In: Journal of child language 21, 339-366
- Markman, E. M. (1994): Constraints on word meaning in early language acquisition. In: Lingua 92, 199-227
- Markman, E. M. & Hutchinson, Jean E. (1984): Children's Sensitivity to Constraints on Word Meaning: Taxonomic versus Thematic Relations. In: Cognitive Psychology 16, 1-27
- Mayring, P. (1993): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz
- Mayring, P. (2002): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz
- Meibauer, J. & Rothweiler, M. (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen: Francke
- Menyuk, Paula (1974): The Bases of Language Acquisition: Some Questions. In: Journal of Autism and Childhood Schizophrenia 4, 325-345
- Menyuk, P. (2000): Wichtige Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung. In: Grimm, H.: Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3, Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 171-192

- Moyle, M. J., Weismer, S. E., Evans, J. L. & Lindstrom, M. J. (2007): Longitudinal Relationships Between Lexical and Grammatical Development in Typical and Late-Talking Children. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* Vol.50 508-528 April 2007
- Müller, K. (2000): *Lernen im Dialog. Gestaltlinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Narr
- Multhaup, U. (2002): Grammatikunterricht aus psycholinguistischer Sicht. In: Börner, W. & Vogel, K. (Hrsg.): *Grammatik und Fremdspracherwerb*. Tübingen: Narr, 71-98
- Murray, A. D., Fees, B. S., Crowe, L. K., Murphy, M. E. & Henriksen, A. L. (2006): The Language Environment of Toddlers in Center-based Care versus Home Settings. In: *Early Childhood Education Journal*, 34, 3, 233-239
- Murray, A. D., Fees, B. S., Crowe, L. K. & Murphy, M. E. (2006): The Language Environment of Toddlers in Center-based Care versus Home Settings. In: *Early Childhood Education Journal* Vol. 34 No. 3, 233-339
- Nauwerck, P. (2005): *Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen*. Freiburg: Fillibach
- Nelson, K. (2000): The Developmental Psychology of Language and Thought. In: Bennett, M. (Ed.): *Developmental Psychology: Achievements and Prospects*. Philadelphia: Psychology Press, 185-204
- Nelson, K. (2002): *Language in cognitive Development*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nelson, K. & Seidman, S. (1984): Playing with scripts. In: Bretherton, L., (ed.), *Symbolic play: the development of social understanding*. New York: Academic Press, 45-72
- Newcombe, N. S. (1998): Defining the 'Radical Middle'. In: *Human Development* 41, 210-214
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): *Fit in Deutsch*. Hannover. Im Internet unter: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C17578995_L20.pdf [21.12.06]
- Niedersächsisches Kultusministerium (2005) : *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*. Hannover
- Niesel, R. & Griebel, W. (2005): Transition Competence and Resilience in Educational Institutions. In: *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 1-11
- Nussbaumer, M., Linke, A. & Portmann, P. R. (1996): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer
- Oerter, R. (1999): *Psychologie des Spiels*. Weinheim: Beltz
- Oerter, R. (2003): Als-ob-Spiele der Daseinsbewältigung in der frühen Kindheit. In: Papoušek, M. & Gontard, A. v. (Hrsg.): *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit*. Stuttgart: Klett, 153-173
- Oksaar, E. (2003): *Zweitspracherwerb – Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Panagiotopoulou, A. & Carle, U. (2004): *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Papoušek, M. (2006): Adaptive Funktionen der vorsprachlichen Kommunikations- und Beziehungserfahrungen. In: *Frühförderung interdisziplinär* 1, 14-25
- Papoušek, M. & Gontard, A. v. (Hrsg.) (2003): *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit*. Stuttgart: Pfeiffer
- Parish-Morris, J., Hirsh-Pasek, K., Hennon, E. A., Golinkoff, R. M. & Tager-Flusberg, H. (2007): Children With Autism Illuminate the Role of Social Intention in Word Learning In: *Child Development*, 78, 4, 1265 – 1287
- Penner, Z. (2005): Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern. Konstanz: Konlab
- Penner, Z., Tracy, R. & Wyman, K. (1999): Die Rolle des Fokuspartikels AUCH im kindlichen Lexikon. In: Meibauer, J. & Rothweiler, M. (Hrsg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen: Narr
- Perdue, C. (2000): Organizing Principles of Learner Varieties. *SSLA*, 22, 299-305
- Peter, U. (1998): Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen. In: Zollinger, B. (Hrsg.): *Kinder im Vorschulalter: Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen*. Bern: Haupt
- Petermann, F. (1999): *Entwicklungspathologie – Konzepte und Ergebnisse*. In: *Psychotherapeut* 4, 257-264
- Piaget, J. (2003): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim: Beltz
- Pienemann M. (2002): Unanalysierte Einheiten und Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 37, 3-26

- Pienemann, M. & Hakansson, G. (1999): A unified approach toward the development of Swedish as L2. A processability Account. In: *SSLA*, 21, 383-420
- Pinker, S. (1994): *The language instinct : the new science of language and mind*. London: Penguin Press
- Prenzel, A. (2003): Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B. & Prenzel, A.: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.) (2003): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Im Internet unter: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003_E_Zusammenfassung.pdf [21.06.07]
- Pruden, S. M., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. & Hennon, E. A. (2006): The Birth of Words: Ten-Month-Olds Learn Words Through Perceptual Salience. In: *Child Development*, 77, 2, 266-280
- Rausch, M. (2003): *Linguistische Gesprächsanalyse in der Diagnostik des Sprachverstehens von Kindern am Beginn der expressiven Sprachentwicklung*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag
- Rauschenbach, T. (2005): Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. In: *APuZ* 12 (2005) 3-6
- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B., Watzke, F. & Herkenrath, A. (2004): *Handbuch für das computerunterstützte Transkribieren nach HIAT*. Hamburg: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 56
- Reiser, H. (1999): Annäherung an innere Welten und Pfade aus dem Dickicht. Warum es so schwierig ist, schwieriges Verhalten zu beobachten. In: *Lernchancen* 16, 10-17
- Rice, M. L. (1993): Social consequences of specific language impairment. In: Grimm, H. & Skowronek, H. (Eds.): *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention*. New York: De Gruyter, 111-128
- Rice, M. L. (1995): The rationale and operating principles for a language focused curriculum (LFC) for pre-school children. In Rice, M. L. & Wilcox, K. A. (Eds.): *Building a language-focused curriculum for the pre-school classroom: A foundation for lifelong communication*. Baltimore, MD: Brookes Publishing, 27-38
- Richards, B. J. (1994): Child-directed speech and influences on language acquisition: methodology and interpretation. In: Gallaway, C. & Richards, B. J.: *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 74-106
- Richter, A. (2002): Resilienz – ein Garant für Gesundheit? In: *Impulse* 37, Newsletter zur Gesundheitsförderung, 4/2002.
- Richter, A. (2005): Risiko und Resilienz. Vortrag auf der Fachtagung Einbahnstraße Einschulung? Kindertagesstätte und Schule im Dialog. Halle/Saale 2005. Im Internet unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1286.pdf> [05.05.2007]
- Ritterfeld, U. (2000): Welchen und wieviel Input braucht ein Kind? In: Grimm, H.: *Enzyklopädie der Psychologie*, CIII, Bd. 3, Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 403-432
- Roberts, M. & Griffiths, C. (2008): Error correction and good language learners. In: Griffiths, C. (ed.) (2008): *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 282-293
- Röhner, C. (2005): Mehrsprachigkeit anerkennen und fördern. In: Röhner, C. (Hrsg.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim: Juventa, 7-12
- Roßbach, H.-G. (2004): Qualitätssicherung im Kindergarten. In: Peterander, F. & Speck, O. (Hrsg.): *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen*. München. Reinhardt, 269-281
- Rothweiler, M. & Babur, E. & Kroffke, S. (2007): Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit. Ergebnisse zur Kasusmorphologie in der Erstsprache Türkisch. *Sprache, Stimme, Gehör* 31. 1-7.
- Rothweiler, M. (1999): Neue Ergebnisse zum fast mapping bei sprachnormalen und sprachentwicklungsgestörten Kindern. In: Meibauer, J. & Rothweiler, M. (Hrsg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen. Narr, 252-277
- Rothweiler, M. (2001): *Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter
- Rothweiler, M. (2007): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher L2-Erwerb: Zur Differenzierung von Abweichungen im Grammatikerwerb. Im Internet unter: <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/Rothweiler/sfb07.html> [07.04.2008]

- Rutter, M. (2003): Genetic Influences on Risk and Protection. Implications for Understanding Resilience. In: Luthar, S. L.: Resilience and Vulnerability. Adaption in the Context of Childhood Adversities. Cambridge: Cambridge University Press, 489-509
- Sager, S. F. (2004): Kommunikationsanalyse und Verhaltensforschung. Tübingen: Stauffenburg
- Saville-Troike, M. (2006): Introducing Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press
- Saxton, M. (2000): Negative evidence and negative feedback: immediate effects on the grammaticality of child speech. In: First Language 20, 221-252
- Schmidt, T. & Wörner, K. (2005): Erstellen und Analysieren von Gesprächskorpora mit EXMARALDA. In: Gesprächsforschung 6, 171-195
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung. München 1999
- Schöne, H. (2005): Die teilnehmende Beobachtung als Datenerhebungsmethode in der Politikwissenschaft. Methodologische Reflexion und Werkstattbericht. In: Historical Social Research 30,1, 168-199
- Schuele, M. C. & Rice, M. L. (1995): Redirects. A Strategy to increase Peer Interaction. In: Journal of Speech and Hearing Research 38, 1319-1333
- Schulz, P., Tracy, R. & Wenzel, R. (2008): Entwicklung eines Instruments zur Sprachstandsdiagnose von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, B.: Zweitspracherwerb: Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg: Fillibach, 9-33
- Schütz, A. (1971): Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff
- Short-Meyerson, K. & Abbeduto, T. (1997): Preschoolers' communication during scripted interactions. In: J. Child Lang. 24, 469-493
- Siegmüller, J., Fröhling, A., Herrmann, H., & Gies, J. (2008): Zur Verbesserung des Sprachmodells von Erzieherinnen als Methode zur allgemeinen integrativen Sprachförderung in Kitas – Inputspezifizierung im Kindergarten. In: Frühförderung Interdisziplinär: 24-32
- Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. (2004): Researching Pedagogy in English Preschools. In: British Educational Research Journal, 30, 5, 713-730
- Suchodoletz, W. v. (2004): Zur Prognose von Kindern mit umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen. In: Suchodoletz, W. v.: Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen? Göttingen: Hogrefe, 155-199
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004): The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project. The EPPE Symposium at the British Educational Research Association (BERA). London: Institute of Education
- Szgun, G. (1983): Sprachentwicklung beim Kind : eine Einführung. 2., überarb. Aufl. München: Schwarzenberg
- Szgun, G. (2000): Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim: Beltz
- Szgun, G. (2001): Wie Sprache entsteht. Weinheim: Beltz
- Szgun, G. (2007): Grammatikentwicklung. In: Schöler, H. & Welling, A.: Sonderpädagogik der Sprache. Band 1 Handbuch Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe
- Szgun, G. (2008): Spracherwerb beim Kind: Was ist normal, was nicht? In: Kinder- und Jugendarzt 1, 6-8
- Thiesen, P. (2003): Beobachten und Beurteilen in Kindergarten, Hort und Heim. Weinheim: Beltz
- Thoma, D. & Tracy, R. (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach, 58-79
- Tomasello, M. (2000): Do young children have adult syntactic competence? In: Cognition 74, 209-253
- Tomasello, M. (2005). Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Harvard University Press.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K. & Roßbach, H.-G. (2007): Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen
- Tracy, R. (1991): Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Tübingen: Narr

- Tracy, R. (1994): Raising Questions: Formal and Functional Aspects of the Acquisition of Wh-Questions in German. In: Tracy, R. & Lattey, E.: How Tolerant is Universal Grammar? Essays on Language Learnability and Language Variation. Tübingen: Niemeyer
- Tracy, R.: Sprache und Sprachentwicklung (2000): Was wird erworben? In: Grimm, H.: Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3, Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe 41-104
- Tracy, R. (2007a): Forschungsprojekt Zweitspracherwerb in der Kindheit unter besonderer Berücksichtigung der Migration. Im Internet unter: <http://kontaktstelle-mehrsprachigkeit.uni-mannheim.de/p/2.html#3> [30.01.2008]
- Tracy, R. (2007b): Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke
- Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, H.: Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3, Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 495-535
- Tracy, R. & Lattey, E. (1994): How Tolerant is Universal Grammar? Essays on Language Learnability and Language Variation. Tübingen: Niemeyer
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003): Die Sprachentwicklung von Migrantenkindern im Kindergarten – der Beobachtungsbogen SSMIK. In: Bezirksregierung Hannover (Hrsg.): Jugendhilfe in Niedersachsen Sonderausgabe 8: Sprachförderung im Kindergarten. Hannover 2003. Im Internet unter: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C2885338_L20.pdf [21.12.06]
- Van der Geest, T. (1978): Entwicklung der Kommunikation. Verbale Interaktion im ersten Schuljahr. Bochum: Kamp
- Ward, S. (1999): An investigation into the effectiveness of an early intervention method for delayed language development in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders* 34, 243-264
- Waxman, S. R. & Kosowski, T.D. (1990): Nouns mark category relations: Toddlers' and preschoolers' word-learning biases. In: *Child Development* 61, 1461-1473
- Weiß, H., Neuhäuser, G. & Sohns, A. (2004): Soziale Arbeit in der Frühförderung und Sozialpädiatrie. Weinheim: Beltz.
- Wilde, S. (1996): Beziehungen zwischen kommunikativen und psychosozialen Kompetenzen im Vorschulalter. Eine vergleichende Untersuchung von dysphasisch-sprachgestörten und sprachunauffälligen Kindern. Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Bielefeld
- Wildegger-Lack, E. (2006): Altersadäquate Spiele in der Sprachtherapie. In: Bahr, R. & Iven, C. (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein: Schulz-Kirchner, 242-245
- Wirth, G. (2000): Sprachstörungen, Sprechstörungen, kindliche Hörstörungen : Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen. Köln: Dt. Ärzte-Verlag
- Wong Fillmore, L. (1976): The Second Time Around: cognitive and social Strategies in Second Language Acquisition. Ph.D. Thesis, Stanford University
- Wong Fillmore, L. (1979): Individual differences in second language acquisition. In: Fillmore, Kempler & Wang (eds.): Individual Differences in Language Ability and Language Behavior. New York: Academic Press, 203-228
- Wustmann, C. (2006): Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: Bohn, I.: Dokumentation der Fachtagung „Resilienz – Was Kinder aus armen Familien stark macht“ am 13. September 2005 in Frankfurt am Main. Frankfurt 2006
- Wustmann, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz
- Wustmann, C. (2003): Was Kinder stärkt. Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis. In: Fthenakis, Wassilios (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder
- Yates, T. M., Egeland, B. & Sroufe, L. A. (2003): Rethinking Resilience. A Developmental Process Perspective. In: Luthar, S. S.: Resilience and Vulnerability. Adaption in the Context of Childhood Adversities. Cambridge: Cambridge University Press, 243-266

- Young, A., Hélot, C., Hancock, A. & Landon, J. (2006): Home language / school language. In: Hancock, A., Hermeling, S., Landon, J. & Young, A. (eds.): Building on Language Diversity with Young Children. Berlin: LIT, 29-83
- Ytterhus, B. (2008): „Das Kinderkollektiv“ – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In: In: Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Reinhardt, 112-131
- Zollinger, B. (1998): Kinder im Vorschulalter: Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Bern: Haupt
- Zollinger, B. (2004a): Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie. Bern: Haupt
- Zollinger, B. (2004b): Die Entdeckung der Sprache. Bern: Haupt
- Zollinger, B. (2004c): Kindersprachen. Kinderspiele. Bern: Haupt
- Zollinger, B. (Hrsg.) (2000): Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Bern: Haupt

10 Abbildungen

Abb. 1: Kombination quantitativer und qualitativer methodischer Zugänge	15
Abb. 2: Phasen der Grammatikentwicklung	46
Abb. 3: Das Prinzip der Satzklammer im Deutschen	49
Abb. 4: Grammatikerwerb des Deutschen	51
Abb. 5: Spezifische Sprachlehrstrategien in Anlehnung an Grimm (2003a, 57)	64
Abb. 6: Korrektur- und Modelliertechniken	67
Abb. 7: Redirected Initiations	69
Abb. 8: Vorgehensweise in Anlehnung an Flick (2006a, 207)	101
Abb. 9: Beobachtungsleitfaden	102
Abb. 10: Vorgehensweise bei der Gesprächsanalyse	110
Abb. 11: Intonations-Darstellung in ExMARALDA	115
Abb. 12: Kritische Werte der Subtests im SSV unterschritten	122
Abb. 13: Kritische Werte der Subtests im SSV unterschritten	123
Abb. 14: Kritische Werte der Subtests im SSV unterschritten	124
Abb. 15: Kritische Werte der Subtests im SSV unterschritten	125
Abb. 16: Kritische Werte der Subtests im SSV unterschritten	126
Abb. 17: Mittlere T-Werte und Standardabweichungen	127
Abb. 18: Mittel der T-Werte aller Subtests und Anzahl der Besuchsjahre	128
Abb. 19: Leistungsentwicklung: Mittel der T-Werte	129
Abb. 20: Leistungsentwicklung: Mittel der T-Werte	130
Abb. 21: Mittel der T-Werte aller Subtests	131
Abb. 22: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 2	205
Abb. 23: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 5	206
Abb. 24: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 16	207
Abb. 25: Gesprächsausschnitt Transkription Kita B 14	208
Abb. 26: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 3	209
Abb. 27: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 7	209
Abb. 28: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 7	210
Abb. 29: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 13	214
Abb. 30: Gesprächsausschnitt Transkription Kita C 10	215
Abb. 31: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 14	216
Abb. 32: Vollständiges Gespräch Transkription Kita A 18	219
Abb. 33: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 10	220
Abb. 34: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 19	222
Abb. 35: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 4	225
Abb. 36: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 11	225
Abb. 37: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 20	227
Abb. 38: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 1	229

Abb. 39: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 8.....	231
Abb. 40: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 10.....	233
Abb. 41: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 16.....	234
Abb. 42: Gesprächsausschnitt Transkription Kita A 20.....	236
Abb. 43: Gesprächsausschnitt Transkription Kita B 2.....	238
Abb. 44: Gesprächsausschnitt Transkription Kita B 9.....	239
Abb. 45: Gesprächsausschnitt Transkription Kita B 16.....	241
Abb. 46: Gesprächsausschnitt Transkription Kita C 1.....	243
Abb. 47: Gesprächsausschnitt Transkription Kita C 2.....	244
Abb. 48: Gesprächsausschnitt Transkription Kita C 4.....	245
Abb. 49: Gesprächsausschnitt Transkription Kita C 7.....	247
Abb. 50: Gesprächsausschnitt Transkription Kita C 17.....	248
Abb. 51: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 3.....	250
Abb. 52: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 11.....	252
Abb. 53: Gesprächsausschnitt Transkription Kita D 21.....	254